Constantin Cucoș

EDUCAȚIA

Dimensiuni culturale și interculturale

POLIROM



CUPRINS

PARTEA A DOUA

DIMENSIUNEA INTERCULTURALĂ A EDUCAŢIEI

TABLE DE MATIÈRES

DEUXIÈME PARTIE

LA DIMENSION INTERCULTURELLE DE L'ÉDUCATION

Introducere

Trăim într-o epocă a interferenţelor. Întâlnirile dintre persoane sau culturi se amplifică şi se diversifică de la o zi la alta. Nu este uşor să întreţii relaţii optime cu alţii, să înţelegi alte moduri de gândire, de simţire, de acţiune. În aceste condiţii, se nasc diferite strategii de asumare spirituală, fie de retragere în sine, de apărare şi întărire a identităţii culturale a persoanelor, fie de ieşire din sine, de permeabilitate şi deschidere faţă de alte expresii spirituale – individuale sau colective. Şcoala, ca principală instanţă de culturalizare, este antrenată în materializarea strategiilor amintite. Ea nu poate rămâne neutră la marile incitări sau presiuni ale vremii. În perimetrul şcolar se reproduce cultura şi se pun bazele creaţiei de noi expresii culturale.

Identitatea personală se creionează prin diferenţiere şi delimitare, prin punerea în aplicare a unor strategii identitare pe care şcoala le desfăşoară cu mult spirit metodic. Se urmăreşte, firesc, punctarea sau interiorizarea unor referinţe de ordin lingvistic, artistic, religios, istoric, sociologic, ideologic etc. pe care comunitatea le consideră importante pentru candidatul la formare. Şcoala formează nu un individ în general, ci o persoană anume, în şi pentru condiţii date, axată etnocultural şi încadrată socio-comunitar. De multe ori, însă, în acest proces de structurare a identităţii se uită celălalt, se ocultează diferitul, se depreciază straneitatea, se anihilează alteritatea. Uneori, identitatea noastră se construieşte *doar* în contrasens cu alteritatea, *împotriva* celorlalţi, într-un mod maniheist, exclusivist, periculos de simplist (eu sunt bun pentru că celălalt e rău). Relevarea valorilor mele, în acest caz, are în subsidiar o insidioasă depreciere a valorilor altora.

Formarea şcolară este una de marcare a individualităţii, de subliniere a contururilor identitare, de intrare în limitele unui model cultural. Se militează pe multiple căi să se formeze la elevi o cultură „integrală", să se modeleze „deplin" personalitatea, chiar să se „desăvârşească". Multe strategii şi gesticulaţii educaţionale sfârşesc prin a-l încapsula pe individ într-un corsaj cultural, în a-l închide în el însuşi, prin a-l „definitiva" spiritual. Educaţia instituţională comportă anumite note de integrism. Această pretenţie de „terminare" a conturării se transformă, în fond, într-o acţiune de exterminare a fiinţei. Un sistem educaţional devine periculos atunci când îşi propune să formeze fiinţe compacte, încheiate, finite din punct de vedere spiritual.

Practicile şcolare construiesc şi pun în operă variate strategii de marcare a identităţii culturale. Acestea se pot identifica la nivelul conţinuturilor stipulate de programe, fiind, de cele mai multe ori, etno-centriste şi culturo-centriste. Prin felul cum sunt selectate diferitele conţinuturi, prin modalităţile de decupare a evenimentelor, prin fixarea unor accente în ceea ce priveşte valorizarea şi semnificarea, prin dozările sau ajustările de ordin didactic, elevii suportă o dirijare axiologică predeterminată de alţii, o încadrare în paradigme culturale omogene, câteodată unice, înţepenite. Dispozitivul didactic, metodologic, de predare şi evaluare, favorizează cultivarea valorilor secvenţiale, conformismul şi loialitatea faţă de valori statice, fixe. Introducerea unor situaţii dubitative, de relativizare, de luare în seamă a fenomenologiei naturale a structurării axiologice ar putea constitui un început al raportării

convenabile la propriile repere culturale. Relaţia cu fondul nostru cultural se întăreşte şi devine autentică sub auspiciile interogativităţii, ale contemplării active, ale experimentării incitative, şi nicidecum sub marca supuşeniei, a adulării necondiţionate, a captării valorilor într-un mod pasiv. Şcoala are rolul de a ne învăţa să devenim „activizatori", fermenţi sau creatori ai culturii, şi nu robi ai ei.

Să subliniem faptul că centrarea mono-culturală a educaţiei este un obiectiv pertinent în măsura în care se ţinteşte, secvenţial şi progresiv, deschiderea interculturală. Fiinţa umană trebuie să fie, întâi de toate, centrată cultural, în concordanţă cu instrumente date, specifice comunităţii de bază, şi, totodată, ea se cere a fi de-centrată, pusă în relaţie cu alte experienţe spirituale, prin racordarea la expresii aparţinând altor comunităţi sau indivizi. Instalarea individului în repere spirituale de primă instanţă constituie condiţia apariţiei unor îmbogăţiri ulterioare. Nu poţi primi ceva pe un teren gol. O valoare nu reprezintă nimic pentru cei „dezaxaţi" cultural, pentru cei care nu au parcurs iniţial un exerciţiu de proiectare într-un spaţiu axiologic. Dar a rămâne la primele elemente este prea puţin. *Şcoala trebuie să fie mai întâi culturală şi abia apoi interculturală. Trebuie mers spre intercultural prin cultural.* Idealul îl constituie realizarea concordiei în egalitate şi diversitate, exprimarea liberă a diferenţelor, evitarea pericolului dispersiei, a disoluţiei spirituale. Trăim într-o lume în care marcajul prin spiritualitate nu poate fi abrogat, acesta fiinţând ca o cale de rezistenţă în faţa unor presiuni globalizatoare (ale economicului, informaţionalului, politicului).

Educaţia în perspectiva deschiderii către valori multiple reprezintă un demers pe deplin justificat, întrucât vizează mai buna inserţie a individului într-o lume spirituală polimorfă şi dinamică. Acest demers formativ vine în întâmpinarea atât a dezideratelor individualităţii, prin valorizarea unor trăsături particulare, unice, ce merită a fi recunoscute sau amplificate, cât şi în profitul societăţii, asigurându-i un anumit grad de coerenţă, solidaritate şi funcţionalitate. Solidaritatea comunitară este potenţată prin felul cum se gestionează reproducerea marilor simboluri în interiorul spaţiului cultural respectiv, dar şi prin modul cum este reglată deschiderea spre alte formaţiuni socio-culturale. O cultură este mare nu numai prin ea însăşi, prin propriile mecanisme autoreproductive sau autocontemplative, ci şi prin „metabolismul" creşterii şi transformării ei, prin felul în care permite deschideri spre reverberaţii din exterior. Se concretizează cu acest prilej o dinamică specifică între închidere şi deschidere, o relaţie pulsatorie care generează sporirea culturală. Acest raport dintre general şi particular, dintre continuu şi discontinuu, dintre asumare şi negare trebuie actualizat, într-un mod specific, şi la nivel şcolar. Experimentarea diferenţei trebuie să înceapă încă de pe băncile şcolii şi va continua de-a lungul întregii vieţi.

Obiectivul principal al educaţiei interculturale rezidă în pregătirea persoanelor pentru a percepe, a accepta, a respecta şi a experimenta alteritatea. Scopul îl reprezintă netezirea terenului întâlnirii cu celălalt. A face educaţie interculturală presupune ca însuşi procesul educaţional să se realizeze într-un mediu interacţional, prin punerea alături, faţă în faţă, a purtătorilor unor expresii culturale diferite. Alteritatea trebuie să devină un motiv de bucurie, o ocazie de întărire a sentimentului vieţuirii laolaltă, un stimulent al unei bine venite conlucrări. „Altul" este un prilej de descoperire şi conştientizare a realei identităţi. Căci, în căutarea celuilalt, ne descoperim pe noi înşine, ne dăm seama de ceea ce suntem, sperăm, merităm. Frumuseţea existenţială ne este dată de celălalt, de miracolul ieşirii din sine, de proiectarea în altul, de iubirea celui apropiat, ca şi a celui îndepărtat!

PARTEA ÎNTÂI

DIMENSIUNEA CULTURALĂ A EDUCAȚIEI

1. EDUCAȚIE ȘI VALORI DESCHIDERI POSIBILE

1.1. Câteva considerații introductive

Înainte de a aborda problematica educației interculturale, vom încerca să descriem implicațiile și resorturile axiologice care prezidează activitatea educativă, prin relaționarea la o bibliografie în domeniu, dar și prin raportarea necesară la un orizont de proximă activitate educativă. Înainte de a evidenția în ce constă educația interculturală, care sunt posibilitățile și strategiile de realizare, dificultățile și reverberațiile acestora la nivel individual sau comunitar, este bine să desluşim câmpul educațional din punct de vedere valoric. În fond, educația interculturală emerge dintr-un anumit fel de raportare la diversitatea valorilor culturale.

Cercetarea se va axa pe descrierea fenomenologiei valorilor care se ipostaziază la nivelul practicilor educaționale. Educația se distinge prin aceea că vizează apropierea de valori pe căi ele însele valoroase. În afară de acest demers teoretic „constatativ", de circumscriere a dimensiunilor valorice ale educației, vom căuta să degajăm o serie de concluzii normative, prin prezentarea unor sugestii cu adresă exactă (decidenți, corp profesoral, factori culturali, părinți etc.), care să faciliteze structurarea unor proiecte acționale la nivelul practicii didactice curente în concordanță cu valorile educaționale.

Demersul nostru se situează pe aliniamentele interogative specifice pedagogiei culturii și filosofiei educației. Fără a ne lăsa copleșiți de mirajul reflecției abstracte, de teoretizări privind faptele de cultură, am fost atenți să plecăm de la ceea ce este și să proiectăm o realitate educațională mai bună. De aceea – cât ne-a stat în putință și cât ne permite o încercare de pedagogie sistematică – am infuzat expunerea noastră cu sugestii practice, implicite sau explicite, pentru perfecționarea actului educațional.

Cercetarea fenomenului educațional din perspectivă axiologică impune operarea unei distincții între două planuri de raportare la perimetrul valorilor : planul teoretic, asigurat prin degajarea unui orizont în științele educației, care poate fi numit *axiologia educației* sau *axiologie pedagogică*, și planul practic, pe care îl vom circumscrie prin intermediul expresiei *educație axiologică*, ce își propune în mod explicit orientarea axiologică a praxisului educațional.

Axiologia pedagogică constituie o direcție nouă în câmpul științelor educației, ce rezultă din conexiunea disciplinară a pedagogiei cu axiologia, dar și cu etica, estetica, antropologia etc. Ramură prin excelență filosofică, mai puțin conturată, noua orientare ar putea avea ca preocupare delimitarea valorilor educaționale dezirabile, specifice spațiului educațional, care fundamentează educația, dar care se și creează în acest perimetru. Ar mai putea avea drept centre de interogare fundamentarea axiologică a finalităților educației, a conținutului învățământului, a metodologiei instruirii, a formelor

de desfăşurare a activităţilor educative, şi aceasta atât într-o perspectivă descriptivă, cât şi normativă. Axiologia pedagogică poate fi considerată o variantă actualizată sau o continuare a pedagogiei culturii (ne referim la varianta istorică, prin reprezentanţi ca E. Spranger, Th. Litt, L. Bernard, L. Volpicelli, Şt. Bârsănescu etc., şi mai puţin la varianta disciplinară, metodică, care ţine să-şi perpetueze autonomia şi să se diferenţieze în funcţie de genuri culturale – pedagogia muzicală, a artelor plastice etc.).

Legătura dintre educaţie şi valori, dintre pedagogie şi axiologie nu este forţată. Dimensiunea valorică este intrinsecă educaţiei. Educaţia cu adevărat validă este cea care se înscrie într-o perspectivă pozitivă. Între educaţie şi axiologie există o relaţie strânsă. Iată patru aspecte ale acestei legături:

1. Fiecare persoană este chemată să realizeze valori, pentru a putea ajunge la deplinătatea existenţei ei. Persoanele şi societăţile actualizează valori în actele educative. Valorile nu există ca atare, ci prin procesele de asimilare şi transmitere prin dispozitive montate la nivel social – printre care la loc de seamă se situează educaţia.
2. Şcoala este o instituţie socială cu statut aparte. Şcoala însăşi constituie o valoare instituţională. Funcţia şcolii, din punctul de vedere al valorilor, este atât conservativă, cât şi reconstructivă. Şi alte instituţii sunt producătoare de valori (întreprinderi, instituţii juridice, politice etc.). Şcoala se preocupă mai mult de om, disponibilitatea şi valoarea umană fiind revelate în şi de către şcoală. Culturalizarea omului este o operă fără egal şi constituie finalitatea oricărui demers educativ.
3. Un alt aspect care subliniază legătura organică dintre educaţie şi axiologie constă în faptul că procesul educativ îşi propune scopuri şi obiective definibile din punct de vedere axiologic. Nici un obiectiv educaţional, avansat la nivelul macro sau micro, nu rămâne în afara valorilor. Formularea obiectivelor este un proces de explicitare a unor deziderate care se cer a fi valoroase pentru individ şi societate.
4. Educaţia, cu valorile subsecvente, are o semnificaţie aparte pentru copil sau tânăr, ajutându-l să se orienteze în câmpul valorilor, să aleagă, să ia decizii. Omul se găseşte în faţa alternativelor şi trebuie să aleagă neîncetat. Persoana fiinţează ca *homo aestimans*. Şcoala pregăteşte oamenii atât pentru alegeri actuale, cât şi pentru alegeri posibile, viitoare. Fiecare individ poate fi adus în starea de a-şi trăi viaţa cu măsură şi responsabilitate. Problema semnificării şi întrebuinţării valorilor constituie un semn de maturitate, de dobândire a unei competenţe valorice pentru orientarea existenţială (vezi şi Butter, 1970, pp. 58-61).

Termenul „educaţie axiologică" este mai puţin întâlnit în literatura pedagogică. Referirile la lumea valorilor sunt însă destul de frecvente în pedagogia universală şi românească, atât explicit, cât şi implicit. Expresia ca atare ne-a fost sugerată de unele lucrări ale profesorului George Văideanu, unde am întâlnit termenul „educaţie axiologică" în sensul generic de *educaţie pentru şi prin valori*. Termenul este prezent în mai multe studii şi lucrări ale profesorului George Văideanu („Education pour et par les valeurs ou L'éducation axiologique : vue globale", în *Analele ştiinţifice ale Universităţii „Al.I. Cuza" din Iaşi*, t. 11, Seria Psihologie – Ştiinţele educaţiei, nr. 1, 1993, pp. 5-18; *Educaţia la frontiera dintre milenii*, Editura Politică, Bucureşti, 1988, pp. 173, 276). Preocupările de degajare a dimensiunilor axiologice ale educaţiei sunt mai vechi la universitarul ieşean. În *Cultura estetică şcolară* (1967), printr-un demers comparativ şi experimental, se face o pledoarie pentru realizarea unei educaţii estetice integrate, unde

îşi dau concursul mai multe discipline şcolare patronate de estetica generală. Într-un studiu concis, dar captivant („Pedagogie şi estetică", în *Fundamenta Pedagogiae*, vol. I, Editura Didactică şi Pedagogică Bucureşti, 1970), se avansează termenul „estetica învăţământului" ca „acea ramură a pedagogiei sau acea cercetare interdisciplinară care îşi pune problema: cum poate fi încorporat frumosul în procesul educativ în scopul creşterii randamentului său. Frumosul se implică, nu se aplică, el trebuie să fie un principiu al activităţii didactice, şi nu un adaos facultativ pentru profesori sau o concesie făcută elevilor..."(p. 97). De asemenea, în importantul volum scris împreună cu S. Rassekh , *Les contenus de l'éducation. Perspectives mondiales : d'ici à l'an 2000*, Paris, UNESCO / PUF, 1986, se specifică, alături de educaţia morală şi civică, necesitatea educaţiei spirituale şi culturale care are drept obiectiv „a-i ajuta pe tineri să se orienteze în lumea valorilor materiale şi spirituale, să lupte împotriva dezumanizării oamenilor... şi să facă din valorile culturale priorităţi ale vieţii lor" (p. 236).

Folosirea expresiei *educaţie axiologică* ridică cel puţin două probleme:

- nu cumva suntem în prezenţa unei exprimări tautologice, căci educaţia nu se poate face decât în spiritul anumitor valori (vezi şi sintagma „învăţământ educativ")?
- ce realitate ar acoperi noul concept, o latură a educaţiei, o „nouă educaţie", un principiu al învăţământului, o perspectivă de vizare a educaţiei?

Pentru prima chestiune sugerăm răspunsul că exprimarea nu este tautologică, în măsura în care includem în sfera valorilor şi pe cele negative. Este însă cazul să ne explicăm. Considerăm că axiologia este un discurs atât explicativ, cât şi normativ şi, ca atare, ea trebuie *să descrie* valorile pozitive şi negative şi *să prescrie* doar valorile pozitive. În ipostaza de teorie descriptiv-constatativă, axiologia are în vedere fenomenologia „obiectivă" a desfăşurării valorilor între cei doi poli – pozitiv şi negativ –, de la bine la rău, de la adevăr la fals, de la frumos la fals frumos etc., cu toate modulaţiile şi oscilaţiile posibile în intervalul axiologic. Valorile pozitive nu capătă relevanţă decât prin raportarea lor la ipostazele opuse de metamorfozare, prin glisarea pe o scară ce îngăduie complementaritatea, comparaţia, contrastul, opoziţia. În ipostaza de teorie prescriptiv-normativă însă, axiologia va promulga doar valorile „de sus", divulgând determinările şi reverberaţiile negative ale valorilor „de jos". Nu credem că axiologia, ca discurs teoretic, trebuie să refuze discutarea valorilor negative, statutul şi condiţiile lor de emergenţă. Se cer a fi luate în seamă şi posibilele metamorfoze ale valorilor în timp şi spaţiu sau de la individ la individ. Ce ieri a fost rău, astăzi este bun. Ce este bun pentru mine nu-i la fel şi pentru altul. De ce să excludem nonvalorile din teoria despre valori, în numele unor etichetări sau ierarhizări circumstanţiale? Până la (sau începând cu) un punct, ştiinţa trebuie să rămână neutră exteriorităţii pe care o cercetează. Nu-i vina axiologiei că sunt şi valori negative, cum nu-i vina medicinei că sunt şi boli (de altfel, negativitatea nu-i decât un caz particular al pozitivităţii, un „grad zero" sau poate chiar un izvor al pozitivului...).

Tudor Vianu vorbeşte despre polaritatea valorilor, despre un sistem polar înăuntrul căruia nonvalorile sunt paralele şi corelative valorilor. „Conştiinţa axiologică se mişcă astfel într-un univers bipolar şi într-un circuit continuu înăuntrul lui" (Vianu, 1982, p. 67). Despre polaritatea valorilor, despre gradaţiile acestora, despre glisajul între valorile pozitive şi cele negative vorbeşte şi Louis Lavelle (1951, pp. 227-238). Nu se poate nega structura bipolară a lumii valorilor. „Valorile sunt întotdeauna pozitive şi negative. O

asemenea situaţie este inexistentă în sfera lucrurilor. Desigur, nonexistenţa se opune existenţei, dar una nu este decât absenţa celeilalte. Valoarea negativă sau nonvaloarea nu este lipsa valorii, ci o valoare opusă. Prin urmare, nonvaloarea este tot o valoare integrată ordinii axiologice" (Râmbu, 1997, p. 46).

Educaţia axiologică s-ar referi numai la educaţia care se realizează în perspectiva valorilor autentice, validate ca atare de o anumită practică pedagogică sau socio-culturală. Desigur că şi educaţia în condiţii de dictatură (fascistă, comunistă...), de pildă, este direcţionată de anumite valori, unele, din păcate, negative (le putem numi şi antivalori, dar nu ieşim din sfera axiologicului). Fiecare sistem educaţional îşi decantează un arsenal valoric specific, care trebuie el însuşi valorizat (problema care se pune este la ce repere trebuie să-l raportăm). Conceptul de „educaţie axiologică", ca instanţă epistemologică de referinţă, invocat în anumite împrejurări, ne ajută să ieşim din cadrul restrâns al unor valori contextuale limitative, pentru a ne insera într-un orizont de valabilitate mai larg şi mai stabil, cel al valorilor autentice şi general acceptabile. S-ar putea astfel evalua sisteme, procese şi competenţe educative dincolo de cadrul lor specific de generare.

Este firesc ca fiecare sistem educativ, raportat la normele valorice interne, să pară exemplar. *Orice învăţare se face în perspectiva şi sub povara – uneori constrângătoare – a presupoziţiei propriei sale valori.* Orice sistem de învăţământ îşi decantează şi propriul cadru de justificare şi întemeiere. Important pentru respectivul sistem este să reziste atunci când este confruntat cu o normativitate mai largă, care nu se erodează în timp şi spaţiu. Sub aspectul acţiunii concrete, *educaţia în perspectivă axiologică ar însemna orientarea procesului educativ pe traiectele cele mai bune, identificarea sau exploatarea momentelor didactice privilegiate, finalizarea tuturor căutărilor prin cele mai bune alegeri, stabilirea de fiecare dată a unei ierarhii de finalităţi valabile* hic et nunc, *acţionarea în funcţie de o ordine pertinentă de priorităţi.*

Relativ la cea de-a doua problemă pusă, considerăm că toate laturile educaţiei pot şi trebuie să fie concepute într-o perspectivă axiologică (nu numai educaţia estetică sau cea morală, cum s-ar părea la o primă privire). Valorile fundamentale pot fi decelate atât corelat, pe linia specificităţii laturilor educaţiei (pentru educaţia morală – binele, pentru educaţia intelectuală – adevărul, pentru educaţia estetică – frumosul etc.), dar şi sincretic, pe o filieră nespecifică (binele, adevărul etc. în educaţia estetică; adevărul, frumosul etc. în educaţia morală; frumosul, binele etc. în educaţia intelectuală sau tehnologică etc.). Prin urmare, gândim că *educaţia axiologică* este o exigenţă, un *principiu teoretic* şi *praxiologic* care trebuie impus si respectat în toate ipostazele educaţiei, atât în cele „clasice", cât şi în cele „noi". Înscrierea învăţământului în perspectiva axiologică este o chestiune ce trebuie să-i intereseze pe toţi factorii implicaţi în educaţie. De asemenea, la nivelul procesului de învăţământ se pot identifica valori educaţionale specifice, cu o funcţionalitate benefică evidentă.

Perspectiva pe care o propunem nu se vrea inedită sau revoluţionară, chiar dacă – sub aspectul conceptual, de pildă – împingem discursul spre o anumită preţiozitate şi terminologie filosofică. „Educaţia axiologică" este o paradigmă conceptuală ce corespunde – natural – unei realităţi sau virtualităţi paideutice, pe care nu noi o inventăm sau o propunem. Meritul nostru (atâta cât există sau dacă avem vreunul) constă în a adecva o realitate – fie şi posibilă – la o terminologie, la un gând, în a sugera practicii educative să se ridice la demnitatea presupusă de liniile de forţă valorică ale conceptului

în discuţie, dar şi de a găsi „cuvântul potrivit" pentru o realitate în curs de a se face, ştiut fiind faptul că o realitate va valora şi în funcţie de cuvintele (conceptele) care o înfăţişează şi o proiectează. Este cunoscut, în acest sens, rolul predicţiei în educaţie. Evoluţiile viitoare ale educaţilor sau chiar ale sistemelor educative sunt determinate de felul cum gândim realităţile vizate. Credinţa puternică într-o ipoteză pedagogică facilitează apariţia fenomenului prognosticat (vezi, de pildă, Rosenthal, Jacobsen, 1971). Cuvântul (a se citi ideea, teoria) nu numai că descrie o realitate, dar o şi face. N. Charbonnel sugerează că „discursul despre educaţie nu este atât un discurs *asupra*, nici chiar un discurs *pentru*, ci un discurs *autoimplicativ*... El «descrie» ceea ce crede a fi, dar el face să apară ceea ce crede că descrie... Credinţa în existenţa anumitor fapte valorizate poate să le facă în mod efectiv să apară" (Charbonnel, 1993, p. 92). Pedagogia arată nu numai ceea ce este, ci şi ceea ce trebuie să fie. Într-o realitate nu poţi acţiona direct, ci mijlocit, prin cuvinte „nimerite". Teoria noastră serveşte deschis acestui gen de „realism", şi dorim să fie cât mai potrivită spiritului vremii noastre.

1.2. Filosofia educaţiei şi valorile educaţionale

Pedagogia nu se va limita la o simplă tehnică a educaţiei, ci va propensa o anumită concepţie despre fiinţă şi despre raportul acesteia cu existenţa. Ea înseamnă discurs valorizator al omului faţă de sine, faţă de alţii şi faţă de lume. Fără o reflecţie prealabilă, ştiinţa educaţiei rămâne un instrument sterp, lipsit de substanţă, greu de adecvat la o fiinţă spirituală particulară. Afinitatea dintre tehnica educativă şi fiinţa vizată poate fi stipulată prin fundamentul reflexiv, filosofic, care dă sens şi densitate umană unui instrument care altfel rămâne rece, inoperant, chiar oprimant.

Elementul de diferenţiere între multiplele doctrine şi practici pedagogice stă, mai mult, în filosofia adiacentă sistemului de practici desfăşurate, decât în strategiile tehnice de insinuare a actului în sine. Cumulul justificativ, aflat în presupoziţiile metafizice şi prescripţiile axiologice, constituie un factor relevant pentru lecturarea şi acceptarea unui proiect educativ.

Filosofia educaţiei ar putea avea drept preocupare interogarea procesului educaţional din perspectiva a trei repere: *existenţă*, *cunoaştere* şi *valori* (vezi şi Landsheere, 1992, p. 9, cercetătoare care derivă domeniile filosofiei educaţiei pornind de la trei mari întrebări: ce este *realul*, ce este *adevărul* şi ce este *binele*?). Centrarea reflecţiei spre jaloanele enunţate deschide trei domenii de cercetare a acestei regiuni a praxisului:

a) ontologia educaţiei, respectiv orizontul tematic ce vizează datul educativ, trăsăturile „fiinţiale" ale spaţiului paideutic: potenţialul fizic şi genetic al actorilor implicaţi, resursele materiale desfăşurate, implicaţiile onticului social asupra exerciţiului educaţional etc.;
b) epistemologia educaţiei, adică domeniul teoretic interesat de posibilităţile şi limitele cunoaşterii fenomenului educativ, de specificul cercetării pedagogice, de criteriile de întemeiere a explicaţiei pedagogice, de analiza logico-retorică a discursului educativ (dar şi al pedagogiei), de normele de consistenţă şi congruenţă a teoriei pedagogice etc.;
c) axiologia educaţiei, orientată spre identificarea valorilor vehiculate sau decantate în educaţie, discutarea modului de structurare a acestora, punerea problemei dreptului

de a le emite, depistarea conflictelor valorice şi a unor căi de rezolvare a acestora, relevarea dimensiunilor axiologice ale componentelor proceselor educative : finalităţi, conţinuturi, metodologie didactică, forme de organizare şi realizare a educaţiei etc. Dacă ontologia educaţiei pune întrebarea „ce este aceasta" sau problema „ce înseamnă a fi", axiologia educaţiei discută despre „ce este mai bun", iar epistemologia educaţiei încearcă să răspundă la întrebarea „cum şi cât putem şti". La a treia întrebare se pot contura trei alternative :

- dogmatismul : da, putem cunoaşte totul cu certitudine ;
- scepticismul : nu, nu putem cunoaşte aproape nimic, cu atât mai mult ceea ce nu ştim ;
- relativismul : da, cunoaştem adevăruri fragmentare, relative, demne de a fi îmbunătăţite.

Cele trei profiluri teoretice ce se subscriu filosofiei educaţiei sunt interdependente. O analiză pertinentă de ontologie educaţională nu se poate realiza fără respectarea unor minime prescripţii epistemologice sau fără o poziţionare valorică faţă de existenţă. O întreprindere de epistemologie educaţională presupune un anumit mod de a înţelege fiinţa educată şi o necesară relaţionare a cumulului de cunoştinţe la un cadru valoric de ierarhizare şi validare. O cercetare de axiologie educaţională va ţine cont de valenţele „fiinţiale" ale valorilor şi va pleda pentru concretizarea lor în act ; în acelaşi timp, acest orizont investigativ nu se poate dispensa de un instrumentar epistemic de descriere şi prescriere a valorilor în educaţie.

Teoria şi practica pedagogică sunt discursuri în care enunţurile de tip descriptiv-constructiv şi prescriptiv apar în chip necesar. Discursul descriptiv-constatativ devine predominant în ontologia educaţiei ; discursul constructiv-reflexiv se instituie în orizontul epistemologiei educaţiei ; enunţurile prescriptiv-normative ţin mai mult de perimetrul axiologiei educaţiei. Cele trei „specializări" ale discursului pedagogic nu se ipostaziază în mod autarhic, ci se împletesc, se completează, sunt alternante. Complementaritatea celor trei funcţiuni asigură **pertinenţă teoretică** discursului pedagogic (ca ştiinţă, teorie descriptivă), **validitate valorică** (ca perspectivă normativă, incitativă) şi **eficienţă pragmatică** acestui tip de discurs (ca acţiune, fenomenologie practică).

Analiza filosofică a educaţiei constituie cea mai veche reflecţie asupra educaţiei. De fapt, primul corpus pedagogic s-a născut în sânul filosofiei, după care a urmat procesul autonomizării pedagogiei ca ştiinţă. Marii creatori de sisteme pedagogice din perioada modernă (Comenius, Rousseau, Pestalozzi, Herbart) au contribuit la autonomizarea şi desprinderea pedagogiei de filosofie, prin tratarea expresă a fenomenelor educative, relevând importanţa, scopul, formele de realizare şi perfectare ale acestora, în consens cu exigenţele determinate. Oare acest proces de specializare a unor gânditori în a aborda fenomenele educative să fi determinat o rupere a legăturilor – pentru totdeauna – cu filosofia, din trunchiul căreia pedagogia s-a desprins ? Categoric, nu ! Şi aceasta, din cel puţin trei motive :

1. Este în firea lucrurilor ca desprinderea unei teorii noi din una mai veche să nu fie niciodată totală. *Orice despărţire de ceva se face mai tot timpul păstrând ceva din ceea ce a fost*. Astfel, ceva din fiorul interogaţiei filosofice se va perpetua până şi în cea mai „tehnică" sau „dogmatică" teorie didactică. Nostalgia originilor filosofice ale pedagogiei îi va urmări pe cei mai mulţi dintre pedagogi. Nu este cu totul întâmplător faptul că cei

mai buni pedagogi au fost şi „puţin" filosofi. Marea pedagogie conţine elemente ce amintesc de filiaţia şi ascendenţa ei filosofică. Din acest punct de vedere, credem că are dreptate René Hubert (1965, p. 9) când concepe educaţia ca un edificiu cu mai multe etaje, în care un palier este ştiinţă, unul e filosofie, unul e tehnică, şi altul – artă. Putem conchide deci că pedagogia conţine în ea şi filosofie.

2. O dată realizată autonomizarea pedagogiei, trebuie să admitem şi dezvoltarea ei continuă. Această amplificare se realizează la nivelul mai multor componente. Chiar şi obiectul pedagogiei pare că se dilată. El nu este static, din cauză că, prin multiplicarea perspectivelor de cercetare, îşi dezvăluie noi faţete şi disponibilităţi. Nu mai vorbim de metodele de cercetare ale pedagogiei (care cunosc un proces de rafinare epistemică), de laturile educaţiei (unde s-au înfiripat „noile educaţii"), de metodologia didactică (ce cunoaşte o proliferare a metodelor moderne) sau de identificarea unor principii noi de învăţământ (principiul educaţiei permanente, cerinţa promovării interdisciplinarităţii, principiul educaţiei interculturale). Toate aceste mutaţii vin să arate, pe de o parte, creşterea complexităţii fenomenelor educative, iar pe de altă parte, necesitatea dilatării spaţiului teoretic, care nu mai poate fi cuprins de pedagogia tradiţională, reclamând o extindere şi o translaţie a ei spre ştiinţe ale educaţiei. Dar aceste ştiinţe ale educaţiei adâncesc şi mai mult specializările. Fără existenţa unei viziuni clare, coerente şi integratoare, toate aceste demersuri fragmentare pot bulversa întregul edificiu pedagogic. Doar filosofia, ca perspectivă largă, unificatoare, generalizatoare, poate asigura liantul şi contactul dintre aceste abordări, ce-şi vor găsi temeiurile numai sub prerogativele unei filosofii (chiar şi implicite), care va însoţi, va fundamenta şi va imprima acestor demersuri o finalitate unitară, fecundă, umanistă.

3. Legătura pedagogiei cu filosofia fiinţează şi la alt nivel. Dezvoltându-se continuu şi sporindu-şi competenţele, pedagogia ajunge la un moment dat să-şi pună în discuţie propriile rezultate, să se întrebe asupra finalităţilor sale, asupra limitelor sale. Această interogativitate specifică nu este o slăbiciune, ci constituie semnul unei maturităţi epistemice, şi este cert că pedagogia a atins acest nivel al „dedublării lăuntrice". Iar această reflecţie despre reflecţie („metapedagogia") este în fond tot filosofie. Orice disciplină serioasă se opreşte din când în când pentru a face retrospectiv un inventar a ceea ce a făcut, pentru a-şi analiza din interior întregul arsenal de concepte, teorii, metodologii şi pentru a-şi croi noi trasee de explorare. Pedagogia are nevoie de acest far de la înălţimea căruia ne putem da seama mai bine de ceea ce am făcut sau putem face.

Mai facem precizarea că analiza filosofică este prezentă şi în sistematizarea gândirii pedagogice. Astfel, Bogdan Suchodolski (p. 10), pornind de la premisa existenţei a două mari curente filosofice (filosofia esenţei şi filosofia existenţei), va deduce două filoane ale gândirii pedagogice: *pedagogia esenţei* (care propune o normativitate ce transcende datele persoanei ce urmează a fi educată) şi *pedagogia existenţei* (ce proclamă o educaţie conformă naturii interioare a elevului, a existenţei sale).

După unii autori, educaţia poate fi considerată proba decisivă a gândirii filosofice. „Ea permite discernerea sensului uman din dezbaterile filosofice şi, de aici, a aspectelor lor tehnice, de punere a conceptelor cele mai abstracte la proba practicii, de a înţelege că filosofia nu este numai o treabă a specialiştilor, ci şi a oamenilor" (Reboul, 1989, p. 14). De altfel, unii filosofi promovau ideile lor filosofice nu numai ca simple idei, ci şi ca moduri de viaţă. Şcoala pitagoreică – de pildă – se conforma unui scenariu foarte

rigid, scenariu demn de un adevărat crez pedagogic, acceptat în vederea perpetuării unor valori decantate de grupul respectiv. John Dewey face o apropiere atât de mare între filosofie şi educaţie, încât acestea se identifică. „Dacă dorim să concepem educaţia ca pe un proces de formare a unor atitudini fundamentale, intelectuale şi emoţionale, faţă de natură şi faţă de semeni, filosofia ar putea fi definită chiar ca teorie generală a educaţiei. Dacă filosofia nu-şi propune să rămână un instrument simbolic, verbal sau sentimental al câtorva aleşi sau o dogmă pur arbitrară, bilanţul experienţei trecute şi programul ei de valori trebuie să se reflecte în atitudini" (1990, p. 409). Pedagogia devine o filosofie „aplicată", o teorie ce se concretizează la nivelul conduitelor individuale sau colective.

Filosofia educaţiei poate însemna şi un „discurs asupra fundamentelor, finalităţilor, valorilor", este „gândirea asupra gândirii pedagogice" (Charbonnel, 1988, p. 173), este studiul metareflexiv, este o „critică", în sens kantian, a posibilităţilor şi limitelor educaţiei. Fiind o activitate vitală pentru omenire, educaţia trebuie să-şi remodeleze finalităţile şi scopurile, iar această cerinţă presupune o abordare a problemelor de la altitudinea reflecţiei filosofice, singura în stare să ne ferească de stereotipurile atât de periculoase şi sterile la care ne conduce închiderea didacticistă sau abordarea pur tehnică a unor probleme cu incidenţă directă asupra spiritului uman. Filosofia educaţiei le permite factorilor educaţiei să se detaşeze de ceea ce fac zi de zi, pentru a privi „din afară" şi a reflecta de la distanţă ceea ce întreprind, dacă fac bine ceea ce fac şi ce rost are munca lor. Furaţi de scopuri mărunte şi de exigenţe circumstanţiale (un pedagog spunea că pericolul cel mai mare pentru un educator este abuzul de didacticism), s-ar putea uita de ceea ce este esenţial şi fundamental în activitatea educativă. De altfel, această detaşare de moment constituie o axiomă, cu valoare paradigmatică pentru orice demers teoretic sau practic. În 1931, Kurt Gödel, un logician german, a enunţat principiul incompletitudinii, care postulează faptul că, pentru demonstrarea consistenţei şi coerenţei unui sistem formal, este nevoie să se facă apel la câteva teoreme *din afară*, doar astfel s-ar asigura validitatea respectivului sistem. El nu este capabil să-şi determine singur propria putere. *Orice sistem acţional sau teoretic este incomplet/incompetent pentru întreprinderea de autoevaluare*. Prin extrapolare, am putea judeca la fel şi situaţiile educaţiei şi pedagogiei, când se pune problema valorizării acestora.

Problemele etalate în lucrările de filosofia educaţiei sunt multiple şi diversificate de la un autor la altul. De cele mai multe ori, întrezărim preocupări cu privire la statutul şi importanţa valorilor în educaţie. Vom exemplifica prin invocarea câtorva autori cu preocupări serioase în acest domeniu, care nu vor ocoli dimensiunile axiologice ale educaţiei.

Kingsley Prince (1962, p. 9) sesizează patru direcţii posibile de cercetare ale filosofiei educaţiei : 1) *analiza*, respectiv activitatea de clarificare şi înţelegere a termenilor cu care operează ştiinţele educaţiei ; 2) *explicarea metafizică,* adică încercarea de analiză a fundamentelor demersului educaţional ; 3) *etica* (*ethics*), ce are ca preocupare contextul justificării şi clarificării recomandărilor, valorilor şi normelor pe care le propune pedagogia ; 4) *epistemologia*, respectiv studiul asupra compatibilităţii şi congruenţei teoriei pedagogice. Observăm că a treia topică interogativă este un demers prin excelenţă axiologic.

S.J. Curtis (1965) ne propune o serie de reflecţii încadrate în următoarele aliniamente interogative : ce este filosofia educaţiei şi cu ce se ocupă ea, în ce fel teoria valorilor poate fi relaţionată la fenomenul educativ, în ce măsură presupoziţiile filosofice dimensionează

scopurile educaţiei, perspectiva unor filosofi în conceperea relaţiei dintre educator şi educat, statutul libertăţii şi autorităţii în educaţie, care sunt fundamentele filosofice ale metodei şi curriculum-ului, viziunea filosofică asupra raportului individual – social în instrucţie şi educaţie, care este aportul filosofiei estetice în conturarea educaţiei estetice. Toate aceste chestiuni sunt abordate printr-o consecventă frecventare a marilor gânditori, din Antichitate şi până la mijlocul secolului XX.

John S. Brubacher, profesor la Universitatea din Michingan, ne propune un alt traseu de lecturare filosofică a acţiunii educative. După ce, într-o primă parte a lucrării sale principale (1969), are în vedere topici precum şcoala şi schimbarea socială, aspecte economice ale educaţiei, politicile educaţionale şi relaţia dintre stat şi educaţie, într-o altă secţiune revine la interogaţii specifice filosofiei educaţiei : determinarea scopurilor educaţiei, teoria valorilor şi curriculum-ului, educaţia şi religia, educaţia morală, aspecte epistemologice ale metodei, dimensiuni axiologice ale metodei, libertatea academică şi drepturile civile. Într-o ultimă secţiune, revine la un plan mai pragmatic, încercând să dea răspuns la statutul şi importanţa filosofiei educaţiei ca disciplină şcolară, rolul educaţiei filosofice în şcoli, necesitatea unui consens minimal între filosofii educaţiei.

Carlton H. Bowyer (1970), profesor la Universitatea din Alabama, vine cu noi deschideri filosofice asupra educaţiei. Pe lângă unele topici familiare deja filosofiei educaţiei, identificăm la el următoarele noutăţi în domeniu : uzanţele şi semnificaţiile limbajului pedagogiei, logica formală şi fenomenul educaţiei, valorile sociale şi educaţia, empirismul filosofic şi problema cunoaşterii în educaţie, pragmatismul şi teoria educaţiei, modelele filosofice ale predării etc.

O importantă şcoală de filosofie a educaţiei activează în Franţa, la Strasbourg. Merită să amintim prestaţiile lui Olivier Reboul (1971, 1977, 1989, 1992), care, într-un stil coerent şi precis, abordează probleme precum îndoctrinarea în învăţământ, ipostazele sloganului pedagogic, modurile şi funcţiunile limbajului didactic, dimensiunile valorice ale educaţiei. După Olivier Reboul, filosofia educaţiei vizează o punere în chestiune a ceea ce noi credem sau ne este permis să întreprindem pentru a face o mai bună educaţie. Ca ramură a filosofiei, ea se interoghează asupra finalităţilor educaţiei : pentru ce educăm, cum trebuie să procedăm pentru a educa, care este criteriul unei educaţii reuşite ? (1971, p. 14). Or, aceste interogaţii suscită recursul la un demers axiologic. Într-o lucrare publicată recent (1992), acelaşi autor dezvoltă un punct de vedere centrat în jurul ideii că „valorile educaţiei sunt legate de actul de a învăţa. Ele sunt ceea ce merită să fie învăţat de către fiecare şi, în acelaşi timp, actul de a învăţa, a învăţa fiind felul de a fi al omului" (1992, p. 9). Educaţia prin ea însăşi reprezintă nu numai o cale de a accede către valori, ci şi o valoare fundamentală, creatoare şi facilitatoare de valori suplimentare. Un om educat este o fiinţă bine poziţionată spiritual pe traiectul devenirii valorice.

O prestigioasă publicaţie, *Revue française de pedagogie*, nr. 97/1991, dedică un număr special temei „Educaţii şi valori". Într-un articol, intitulat „Laïcité et la formation des maîtres", Gerard Fath, de pildă, vorbeşte despre o „axiologizare" a procesului educativ şi de perimetrul şcolar ca „spaţiu axiologic". „Orice act pedagogic – scrie analistul amintit – comportă în mod intrinsec o dimensiune axiologică ce se desfăşoară întotdeauna în mai multe planuri distincte, în funcţie de modurile de investire, posturile, raporturile preferenţiale faţă de un obiect, spaţiul axiologic fiind o combinatorică mobilă a acestor planuri, permutabile între ele. Chiar şi un dascăl, care aplică inconştient un oarecare program sau procedeu, din momentul în care el îşi impune propunerea de

acţiune în configuraţia de interese eterogene date, susţine o centrare axiologică, formulează un fel de revendicare a existenţei şi a excelenţei în favoarea a ceea ce el crede că este bine să facă" (p. 69). Gesticulaţiile consumate în perimetrul educaţional sau cele cu referire la educaţie sunt vertebrate de valori. La toate nivelurile de decizie şi de acţiune se fac alegeri, se preferă, se selectează, se ierarhizează, se semnifică, se ratifică – *se valorizează*.

1.3. Demersuri în filosofia valorilor şi în pedagogia culturii

Reflecţiile despre valoare şi despre rolul acesteia în educaţie sunt numeroase şi pot fi întâlnite atât la filosofi, cât şi la pedagogi. Vom încerca să reliefăm acele puncte de vedere avansate de unii gânditori, care pot fi fructificate de pedagogia orientată axiologic şi intercultural.

Vom face mai întâi câteva precizări terminologice, şi anume cele privind *filosofia valorilor* şi *pedagogia culturii*, conform unei remarcabile lucrări, *Das neue Lexikon der Pädagogik*, editată în cinci volume (1971). *Filosofia valorii* (expresia apare astfel în vol. IV, pp. 353-354) este acea direcţie din filosofie care se ocupă cu studiul valorilor. Teoria valorilor este prezentă atunci când un filosof ipostaziază aspiraţia umană către o calitate ontologică fundamentală a fiinţei, precum Binele suprem la Platon sau alte valori superioare care l-au făcut pe Aristotel să contureze ştiinţe noi, precum etica, estetica, poetica, politica, economia. Dar o filosofie a valorii (numită şi *axiologie*, de la gr. *axios*=demn, respectabil, valoros), în înţelesul modern, identificăm de-abia în secolul al XX-lea, prin contribuţiile lui R.H. Lotze şi ale neokantienilor W. Windelband şi H. Rickert, continuată apoi de Max Scheler, N. Hartmann, D. Hildebrand etc. Expresia *pedagogia culturii* (vol. III, p. 7) desemnează o grupare distinctă în gândirea pedagogică apărută în primul sfert al secolului XX. Cuvintele-cheie utilizate de pedagogia culturii sunt: valoare culturală, obiect cultural, proces cultural, realizare culturală etc. Un strălucit reprezentant al pedagogiei culturii rămâne R. Meister. Pornind de la doi termeni, cel de „obiectivizare" (ca activitate culturală) şi cel de „resubiectivizare" (văzută ca educaţie în sens larg), Meister ajunge la următoarea definiţie standard a educaţiei: „educaţia este o ghidare, după un plan oarecare, a tinerei generaţii cu ajutorul adulţilor spre o explicare a culturii moştenite". Pedagogia culturii este, după această sursă, o componentă a ştiinţelor sociale.

În ceea ce ne priveşte, vom evoca succint şi câteva puncte de vedere ale unor filosofi şi pedagogi ce ni se par a fi mai aproape de topica pedagogiei valorilor.

În antichitatea greacă, Platon – de pildă – concepe lumea ideilor ca sorgintea fiinţei şi a valorilor. Această lume perfectă constituie valoarea supremă, care imprimă sens şi valoare tuturor demersurilor particulare. Platonismul identifică valoarea cu absolutul. Ideea de Bine este cea care alimentează actele noastre făuritoare de bine, dar care niciodată nu ating perfecţiunea ideii. Noi ne raportăm la valoare tocmai pentru că nu o ajungem nicicând. „Binele nu este fiinţă – spune Platon –, ci o depăşeşte pe aceasta prin vârstă (anterioritate, n.n.), rang şi putere" (*Republica*, 1985, p. 309). Diferenţa ontologică dintre lumea ideilor şi cea concretă este, la Platon, în primul rând, o diferenţă axiologică (vezi şi Lavelle, 1951, p. 54). Educaţia, după Platon, este o „artă a răsucirii" fiinţei umane, încătuşată în lanţurile ignoranţei, către „strălucirea focului" din afara

peşterii, către imperiul valorilor absolute. Trecerea din peşteră la lumina zilei şi revenirea de la lumină în peşteră cere, de fiecare dată, o *readaptare* a ochilor de la întuneric la lumină şi de la lumină la întuneric. De fiecare dată, ochii suferă o *tulburare*, dar de fiecare dată din motive opuse. Omul poate spori spiritual trecând de la o stare de neştiinţă abia resimţită, de la lumea falsă la una esenţială, veritabilă, chiar dacă nu este pregătit dintru început pentru această trecere. De altfel, fiinţa nici nu este la înălţimea a ceea ce este esenţial. O asemenea adaptare cere ca, mai întâi, sufletul în întregul său să fie reorientat către direcţia fundamentală a năzuinţei sale. Reorientarea priveşte natura umană şi, de aceea, se împlineşte în chiar temeiul esenţei sale. Aceasta înseamnă că acea atitudine *dătătoare de măsură*, care trebuie să ia naştere printr-o reorientare, trebuie dezvoltată pornind de la o relaţie ce se află deja la temeiul fiinţei umane şi care trebuie să devină un comportament stabil. Această schimbare „îndreptătoare”, aducătoare de sens, este numită de Platon *paideia*. *Paideia* ar însemna, la origine, acea *îndrumare (formare) a fiinţei de a se reorienta întotdeauna către esenţe*. *Paideia* constă în a-l face pe om liber şi ferm pentru stratornicia netulburată a privirii care ajunge la esenţă. Formarea „in-formează” fiinţa, aduce la fiinţă o formă nouă, o pune într-un nou veşmânt, el însuşi aşteptând noi esenţe. Formarea este modelare, raportare la o viziune dătătoare de măsură. Formarea este a cultiva vederea, a pune în funcţiune o facultate „naturală” care nu merge decât astfel. Vederea vede însă ceea ce poate fi văzut numai în măsura în care ochiul este „solar”. Ochiul însuşi „luminează” şi se dăruieşte strălucirii, putând astfel să primească şi să perceapă ceea ce apare în chip strălucitor. *Educaţia înseamnă o potenţare, o lărgire a vizibilităţii* (Heidegger, 1988, p. 170). „Domeniul deschis vederii e asemănător cu locuinţa-închisoare, lumina focului din ea – cu puterea soarelui. Iar dacă ai socoti urcuşul şi contemplarea lumii de sus ca reprezentând suişul sufletului către locul inteligibilului, ai înţeles bine ceea ce nădăjduiam să spun... Opiniile mele însă acestea sunt, anume că în domeniul inteligibilului, mai presus de toate este ideea Binelui, că ea este anevoie de văzut, dar că, o dată văzută, ea trebuie concepută ca fiind pricina pentru tot ce-i drept şi frumos... Şi iarăşi cred că cel ce voieşte să facă ceva cugetat în viaţa privată sau cea publică, trebuie s-o contemple” (p. 316). Iar mai departe: „Să nu socotim că educaţia este ceea ce unii pretind că este: într-adevăr, ei susţin că pot aşeza ştiinţa într-un suflet în care ea nu se afla, ca şi când ar da vedere ochilor orbi”. Arta răsucirii „pune problema în ce fel se va obţine transformarea cea mai rapidă şi mai eficace a sufletului. Nu-i vorba de a sădi simţul «văzului», ci de a-l face să «vadă» pe cel ce are acest simţ, dar nu a fost crescut cum trebuie şi nici nu priveşte unde ar trebui” (p. 317). Identificăm la Platon teza asistării şi intervenţiei din partea educatorului pentru identificarea sau potenţarea registrului spiritual în perspectiva devenirii şi autodevenirii. Iată, aici, adevăruri pedagogice deosebit de profunde, pe care gândirea pedagogică de mai târziu avea să le impună definitiv.

Creştinismul continuă aceeaşi teză a lui Platon, vizând valoarea ca instanţă ce depăşeşte fără încetare existenţa concretă, dar îi imprimă o formă aparte prin stipularea ideii că Dumnezeu este mediatorul dintre existenţă şi valoare, pentru că el întruchipează modelul suprem al valorii spre care existenţa trebuie să se îndrepte. Lumea este valorizată prin raportarea la instanţa divină. Existenţa este devalorizată de îndată ce raportul cu Dumnezeu este afectat sau distrus. În graţia divină, valoarea se ipostaziază dintr-o dată dublu: ea este primită ca un dar, dar cucerită prin meritele proprii. Acest context ipostaziază drama valorii înseşi (*cf.* Lavelle, 1951, p. 61), deoarece valoarea am posedat-o

cândva, dar nu am avut conştiinţa ei decât din momentul în care am pierdut-o, o dată cu izgonirea din rai. Viaţa omului nu este decât o recuperare a acestei perfecţiuni pierdute în momentul săvârşirii păcatului originar.

În creştinism putem sesiza câteva valori supreme, cu directe consecinţe pedagogice:

- *desăvârşirea*, care priveşte atât fizicul, trupescul (vezi motivul Nunţii de la Cana, minunea înmulţirii peştelui şi a pâinii etc.), cât, mai ales, viaţa interioară, axul a ceea ce astăzi se numeşte personalitate morală;
- *activismul*, respectiv lupta interioară pentru a dobândi binele suprem; Iisus ştie că cele mai grele lupte sunt cele duse cu sinele şi propovăduieşte cea mai eroică formă de renunţare: autorenunţarea („Dacă voieşti să fii desăvârşit, du-te, vinde averea ta, dă-o săracilor şi vei avea comoară în cer; după aceea, vino şi urmează-Mi") (Matei 19, 21);
- *libertatea interioară*, care nu poate fi afectată de nici o determinare; statul pentru care luptă Hristos este Statul Ceresc; el recomandă supunerea faţă de ordinea exterioară, dând el însuşi exemplul plăţii dărilor („Să nu socotiţi că am venit să stric Legea şi proorocii; n-am venit să stric legea, ci să împlinesc") (Matei 5, 17); distrugerea ordinii exterioare nu putea duce decât la depravare şi dezagregare sufletească („Daţi Cezarului ce este al Cezarului şi lui Dumnezeu ce este al lui Dumnezeu") (Matei 22, 21); libertatea interioară nu este angajată prin supunerea faţă de ordinea existentă;
- *egalitatea şi iubirea fraternă*, deoarece toţi sunt fiii lui Dumnezeu; Iisus a predicat peste tot toleranţa şi iertarea semenilor, inclusiv a duşmanilor; sentimentele de simpatie sunt răspândite cu generozitate: „Să iubeşti pe aproapele tău ca pe tine însuţi" (Matei 19, 19); „Cel mai mare dintre voi să fie slujitorul vostru" (Matei 23, 11);
- *valorificarea copilului*, deoarece acesta este prototipul virtuţii; copilăria este o stare de perfecţiune asemănătoare aceleia la care adultul va accede pentru a fi mântuit: „Lăsaţi copiii să vină la Mine şi nu-i opriţi, căci împărăţia cerurilor este a celor ca ei" (Matei 19, 24); idealul educaţiei nu trebuie căutat înainte, ci în urmă, prin regresiune la inocenţa copilăriei. În tradiţia educaţiei creştine, respectarea şi fructificarea plasticităţii infantile sunt principii bine cunoscute. „Există, la copil, o capacitate specială de a fuziona cu obiectul: îl pricepe instantaneu şi din afara lui, fără să apeleze la analiză. În fapt, viaţa adultului n-ar trebui să rezide în altceva decât în redescoperire, prin intermediul a ceea ce ne-a mai rămas din intuiţia şi cu ajutorul analizei..., toate comorile de intuiţie lăsate moştenite de copilărie" (Habra, 1994, p. 116). Cine posedă umilinţa şi smerenia unui copil, acela e mare şi va primi împărăţia lui Dumnezeu. „Adevăr vă spun vouă, de nu vă veţi întoarce şi nu veţi fi ca şi copiii, nu veţi intra în împărăţia cerurilor" (Matei 18, 3). Din acest punct de vedere, chiar şi părinţii trebuie să fie „copii", să se întoarcă la această stare şi să înveţe ei înşişi de la propriii copii. Copilul ne învaţă nevinovăţia şi ne aduce la acel stadiu de uimire, de interogaţie funciară, de stare harică necesară oricărui început, oricărei căutări.

Dacă avem în vedere perioada modernă, Immanuel Kant poate fi considerat primul gânditor care a pus temeiurile filosofiei valorilor şi culturii, elaborând principiul autonomizării şi diferenţierii în cultură. Conceptul de valoare – la filosoful german – este strâns legat de analiza valabilităţii din sfera teoreticului, normativităţii şi creaţiei estetice.

Morala kantiană – de pildă – se bazează pe postulatul unui ideal, care pune între paranteze natura „empirică” a acestuia. Imperiul moral este o lume a normelor ridicate destul de „sus” pentru a incita mişcarea infinită a fiinţei către această zonă. Actul moral are valoare numai în măsura în care el este autonom, nu este condiţionat de nici o voinţă eteronomă, inclusiv divină. Condiţionările exterioare împiedică autodeterminarea morală întrucât ele nu pot sta la temelia unei legi universale de conduită morală: „autonomia voinţei este unicul principiu al tuturor legilor morale şi al datoriilor care le sunt conforme” (Kant, 1972, p. 121). În altă ordine de idei, omul, după Kant, nu poate deveni om decât prin educaţie. „El nu este decât ceea ce-l face ea” (Kant, 1992, p. 10). Educaţia presupune îngrijirile (în stadiul copilăriei), disciplina (care-l face om) şi cultura (prin instrucţie, de-a lungul întregii vieţi). „Totul în educaţie atârnă de un lucru – afirmă Kant – să se stabilească pretutindeni principiile bune şi să ştim a le face să fie înţelese şi admise de copii. Ei trebuie să înveţe a substitui groaza de ceea ce este revoltător sau absurd, groazei de ură, frica de propria lor conştiinţă, fricii de oameni şi de pedepsele divine...” (p. 69).

Merită să amintim, în contextul căutărilor noastre, şi contribuţiile pedagogului rus K.D. Uşinski (1975), care a încercat să fundamenteze pedagogia pe baze filosofice şi antropologice. Sesizând importanţa factorului cultural în împlinirea personalităţii umane, Uşinski porneşte de la tridimensionalitatea psiho-antropo-culturală a educaţiei. Între cele trei planuri se stabilesc relaţii de interdependenţă şi continuitate. Trecerea de la biologic, prin uman, la axiologic se face prin acumulări şi stratificări valorice tot mai largi, ce înglobează inclusiv valorile generate/bazate de/pe substraturile biologice, trăsături psihice individuale, caracteristici şi mentalităţi ale grupului social.

În identificarea sugestiilor teoretice pentru pedagogia concepută într-o perspectivă axiologică am putea să ne raportăm la curentul de gândire „filosofia vieţii”, prin reprezentanţi precum W. Dilthey, O. Spengler, F. Nietzsche şi E. Spranger. Dilthey este cel care, încercând să clasifice ştiinţele în două categorii – ale naturii şi ale spiritului –, a relevat rolul înţelegerii, trăirii, comprehensiunii valorilor pentru grupa ştiinţelor spiritului, prima grupă, cea a ştiinţelor naturii, bazându-se pe explicarea fenomenelor. Reprezentant al „morfologiei culturii”, O. Spengler a stipulat existenţa unor stadii, „vârste” ale culturii şi a pretins incomunicabilitatea dintre culturi, fiecare formând o unitate închisă. Orice cultură s-ar „termina” printr-o fază de civilizaţie, care nu constituie decât decadenţa, moartea ei, din cauza precumpănirii spiritului intelectualist, utilitarist şi oportunist. Această idee o găsim şi la F. Nietzsche, care, în plus, face apologia omului supradimensionat prin „voinţa de putere” şi aspiraţia spre creaţia de valori.

Poate cel mai interesant gânditor, pentru tema noastră, este filosoful şi pedagogul german Eduard Spranger, care va pune bazele pedagogiei culturii propriu-zise. După Spranger, eul, ca spirit subiectiv, se raportează la spiritul obiectiv, iar omul devine om prin asimilarea culturii obiective. „Viaţa” culturii cuprinde două momente: receptarea valorilor culturale şi propagarea de cultură. Educaţia cuprinde trei aspecte: receptarea valorilor culturale, trăirea sau vibrarea spiritului subiectiv în contact cu valorile supra-individuale şi crearea valorilor. Ea se realizează – cu prioritate – prin transformarea valorilor obiective în valori subiective. Educaţia are ca finalitate dezvoltarea la individ a spiritului normativ, autonom, care acţionează ca un imperativ intern, determinând fiinţa umană să stea în serviciul valorilor spirituale. În acest fel, se construieşte personalitatea veritabilă. Admiţând şase tipuri de valori fundamentale, Spranger va avansa, într-o

lucrare deosebit de importantă (*Lebensformen. Geisteswissenschafitliche Psychologie und Ethik der Personlichkeit*, Max Niemeyer Verlag, Halle, 1930), următoarea tipologie a personalităţilor umane:

1. *Personalitatea teoretică*. Omul teoretic este mai mult o abstracţiune şi se manifestă doar ca tendinţă (p. 122). Este centrat pe cunoaşterea adevărului şi este mai puţin chibzuit; este egocentrist, respinge misticismul, iar „legitimitatea obiectivă generală este unicul său ţel... El este, după cum spun bătrânii psihologi, un intelectual... Lumea va deveni pentru el o operă foarte diversă a existenţelor generale şi un sistem general de interdependenţe" (p. 124). Este individualist şi trăieşte într-o lume mai mult atemporală (p. 126).
2. *Personalitatea economică*. Are ca preocupare fundamentală utilul, practicul. „Omul economic pur este egoist. Viaţa sa aparţine în primul rând afacerilor" (p. 152). Interesele omului economic diferă de cele ale omului teoretic. Nu logica valorilor este diferită la el, ci raporturile şi interesele lui faţă de anumite valori sunt altele (p. 156). Oricum, omul economic este cel mai legat de material.
3. *Personalitatea estetică*. Omul estetic este îndreptat cu prioritate spre frumos şi prezintă chiar o aversiune faţă de conceptualizare şi raţionalizare. Este o fiinţă complexă: „un astfel de om «îşi îngrămădeşte» întâmplările şi senzaţiile într-un gând atotcuprinzător – un caracter individual complex. El trăieşte în concretul său, într-o lume a sa, cu un minimum de reflecţie logică" (p. 167). Personalitatea estetică este aproape înnăscută, este indiferentă economic şi lipsită oarecum de disciplină exterioară, însă nu şi interioară, aceasta din urmă presupunând o anumită armonie.
4. *Personalitatea socială*. Manifestă devotament şi dăruire pentru oameni, probând o comunicabilitate ridicată şi o simpatie faţă de semeni. Viaţa sufletească este cea mai înaltă valoare pentru omul social (p. 203), iar aceasta este expresia altruismului. În această categorie este inclus şi profesorul, care trebuie să se caracterizeze prin devotament faţă de copil şi societate.
5. *Personalitatea politică*. Are ca valoare centrală dreptatea, justiţia. Omul politic pur vizează acele valori ale vieţii care se pun în serviciul voinţei sale de putere. Până şi cunoaşterea devine un mijloc pentru a domina. Principiul „ştiinţa este putere", în viziunea acestui tip uman, reprezintă o modalitate prin care ştiinţa şi tehnica sunt puse în slujba dominaţiei omului (p. 215). Omul politic probează autoritate, voinţă, putere de a conduce.
6. *Personalitatea religioasă*. Este orientată spre divin şi se caracterizează printr-o puternică tendinţă spre credinţă. Înclinaţia către transcendenţă îi permite să sesizeze sensurile adânci ale existenţei. În ordinea valorică a omului religios „nu primează a şti, ci a crede" (p. 245). Omul religios întruchipează „imaginea strălucită a libertăţii spirituale" (p. 247).

Tipologia pe care ne-o oferă Spranger se referă la valori pure, şi nu la persoane reale. Construcţia tipologică avansată de el nu prevalorizează tipurile, în sensul că acestea ar fi bune sau rele ori că ele s-ar găsi în stare pură. Un tip ideal este mai curând o construcţie ideală, o „schemă de înţelegere" a persoanei umane prin raportarea la lumea valorilor.

Pornind de la aceste „specializări" funciare ale oamenilor, de la ideal, tipurile valorice descrise succint mai sus, Spranger susţine necesitatea tratării diferenţiate a elevilor, potrivit valorilor spre care ei se orientează. După cum afirmă Ştefan Bârsănescu,

Spranger, prin teoria tipurilor, va opune vechii psihologii analitice, asociaţioniste o psihologie structuralistă, orientată axiologic (Bârsănescu, 1976, p. 224).

Pedagogii experimentalişti, la începutul secolului, recunosc că este imposibil a trata toate problemele pedagogice într-o perspectivă pur tehnică. Ernst Meumann – de pildă – crede, în ceea ce priveşte finalităţile educaţiei, că acestea se sustrag unei cercetări experimentale. După Emile Durkheim, doar sociologia poate să se ocupe de scopurile educaţiei. Educaţia care se face – după gânditorul menţionat – nu poate fi obiectul pedagogiei, deoarece preocuparea acesteia nu este nici de a descrie, nici de a explica ceea ce a fost sau este, ci de a aprecia ceea ce trebuie să fie. Pedagogia nu-şi propune să expliciteze fidel realităţi date, ci să edicteze precepte de conduită. Analizând mai multe doctrine pedagogice contemporane, N. Charbonnel conchide că „trebuie să recunoaştem drept constituant ineluctabil în orice demers despre educaţie un element de discurs asupra finalităţilor şi valorilor şi că trebuie, în mod definitiv, să rupem iluzia unei ştiinţe care nu se îngrijeşte de acestea sau de o filosofie care le va prescrie (Charbonnel, 1988, p. 120). Luăm spre exemplificare două curente pedagogice contemporane, care se situează pe poziţii divergente în ceea ce priveşte raportarea la valori. Progresivismul pedagogic american – de pildă – proclamă predominanta schimbărilor asupra permanenţelor (Kneller, 1967, p. 98). Spre deosebire de mişcarea progresivistă, pedagogia perenialistă, încrezându-se în universalitatea naturii umane, se centrează pe permanenţă, constanţă, stabilitate: „Scopul educaţiei – scrie J.M. Adler (1971, p. 162) – trebuie să fie identic pentru toţi oamenii (de exemplu, pretutindeni şi întotdeauna, în orice formă de societate, în orice condiţii de viaţă etc.)". Gruparea perenialistă susţine ideea că sunt suficiente operele esenţiale ale marilor autori din trecut şi de astăzi, întrucât ele comprimă valorile esenţiale, permanente ale umanităţii. Cele două poziţii sunt extreme şi absolutizează fie schimbarea, devenirea, relativitatea valorilor, fie permanenţa, stabilitatea, perenitatea acestora. Rămâne să reţinem din fiecare direcţie ceea ce se adecvează unor circumstanţe educaţionale, care pretind accentuări atât ale mutaţiei, cât şi ale staticului axiologic în definirea şi realizarea educaţiei.

În axiologia contemporană, valoarea a fost prezentată sub cel puţin trei înfăţişări teoretice: transcendentalismul, subiectivismul şi obiectivismul axiologic.

Mişcarea axiologică transcendentalistă plasează valoarea într-un spaţiu transcendent, supraindividual şi atemporal, într-un orizont al valabilităţii eterne, rupt de orice contingenţă empirică. Pentru neokantianul H. Rickert, valoarea este depăşire, transcendere; ea nu este în opoziţie cu nonvaloarea, ci cu existenţa. Pentru acest filosof, *valoarea nu există, ci valorează*. Negarea unui existent ne duce la nonexistent, iar negarea unei valori nu duce la nonvaloare, ci la ceva care există. Prin valorile culturale, individul poate articula valorile eterne cu existenţa. Max Scheler, alt exponent al acestei direcţii, admite existenţa a două lumi: cea a lucrurilor şi cea a valorilor. Lucrurile sunt purtătoare de valori, dar nu se identifică cu calităţile axiologice. Valoarea este independentă de purtătorul material, de bunul ce o încorporează. Înaintea obiectelor frumoase există frumuseţea. Valoarea nu depinde de experienţa morală sau estetică, ci este o condiţie a acestei experienţe. Nu valorile, ci doar cunoaşterea acestora de către om este relativă.

Poziţia subiectivistă reduce valoarea la actul valorizării, excluzând orice dimensiune transcendentă a valorii. Pentru L. Lavelle (1951, p. 3) – de pildă – valoarea este de domeniul sentimentului, voinţei, dorinţei, preferinţei. Valoarea se aplică acolo unde avem de-a face cu o ruptură a diferenţei, a egalităţii dintre lucruri. Valoarea se găseşte

„în opoziţia naturală pe care o stabilim între important şi accesoriu, principal şi secundar, semnificativ şi nesemnificativ, esenţial şi accidental, justificabil şi nejustificabil" (Lavelle, 1951, p. 4).

Obiectivismul axiologic afirmă că valoarea este o calitate inerentă lucrurilor. Calitatea, pentru pragmatişti, este dată de utilitatea ei, de (în) uzanţa lucrurilor. Pentru E. Durkheim, de pildă, valorile sunt obiective pentru că sunt imperative şi sunt imperative pentru că sunt sociale.

O concepţie obiectivistă probează John Dewey, atunci când pune în centrul concepţiei sale valorile utilului şi eficienţei, inclusiv în planul educaţiei. Criteriul pentru a aprecia valoarea educaţiei şcolare este măsura în care ea creează dorinţa de creştere continuă şi în care oferă mijloacele pentru a transpune în viaţă această dorinţă (1972, p. 47). Creşterea despre care vorbeşte Dewey are la bază asimilarea valorilor culturale. În lucrarea sa *Democraţie şi educaţie*, publicată în 1916, pedagogul american introduce un capitol intitulat „Valorile educative". Valorile educaţionale sunt aduse în discuţie atunci când sunt vizate obiectivele şi interesele educaţionale: „Termenul «valoare» – scrie Dewey – are două sensuri cu totul diferite. Pe de o parte, el indică o atitudine de preţuire a unui lucru, considerat ca având valoare prin el însuşi, adică o valoare intrinsecă... Însă a evalua mai înseamnă un act intelectual distinct – o operaţie de comparare şi judecare – operaţie de valorizare" (1972, p. 215). Referindu-se la contextul educaţional, Dewey identifică valori intrinseci, cele explicitate de conţinutul şi programele şcolare, şi valori instrumentale, cele care mijlocesc valorile imediate, intrinseci.

Trebuie să recunoaştem că cele trei poziţii surprind aspecte pertinente ale fenomenologiei valorilor şi că toate pot fi fructificate într-o posibilă axiologie pedagogică. Am mai putea apela, de asemenea, şi la alte perspective de înţelegere a fenomenului cultural: perspectiva pedagogico-religioasă (prin Rabindranath Tagore – de pildă – care, prin acel „sălaş al păcii" de la Santiniketan, urmărea regenerarea spirituală a elevilor prin meditaţia religioasă), cea antropologică (E.B. Tylor, C. Lévi-Strauss, R. Linton etc.) sau cea sociologică (L. Goldman, P. Bourdieu, R. Passeron etc.).

O concepţie cu totul aparte este ipostaziată de filosofia şi pedagogia neotomistă, care pune în faţa educaţiei o scară de valori de inspiraţie deistă. Prin primatul formării spirituale a omului, viziunea neotomistă fructifică sugestii de o mare importanţă. Jacques Maritain – de exemplu – crede că omul nu există pur şi simplu numai ca fiinţă naturală, ci tinde să fie o existenţă mult mai bogată şi mai nobilă: este vorba de o „supraexistenţă spirituală" (Maritain, 1959, p. 156), care are ca fundament cunoaşterea şi dragostea. Filosoful neotomist exprimă şi un evantai al valorilor urmărite de educaţie. „Întâi de toate, dragostea de adevăr este prima tendinţă a oricărei naturi intelectuale... În al doilea rând, dragostea de bine şi de justiţie şi chiar iubirea pentru trăsăturile eroice ar fi naturale pentru copil. În al treilea rând, dispoziţia care poate fi numită pur si simplu simplicitate şi deschidere faţă de existenţă... Această dispoziţie poate fi descrisă ca fiind acea atitudine a fiinţei de a exista cu bucurie... A patra dispoziţie fundamentală priveşte simţul muncii bine făcute... A cincea mare dispoziţie este simţul cooperării, care este natural pentru noi, adică acea tendinţă către viaţa socială şi politică" (Maritain, 1965, p. 43). Nu există unitate şi integralitate spirituală fără o ierarhie stabilă de valori. „Or, în adevărata ierarhie de valori, după filosofia tomistă, cunoaşterea şi dragostea celui care se află deasupra timpului depăşeşte, supraveghează şi întăreşte cunoaşterea şi dragostea care se găsesc în acest timp. Caritatea, care place lui Dumnezeu şi strânge toţi oamenii

în această dragoste, este virtutea supremă. În domeniul intelectual, înţelepciunea, care cunoaşte lucrurile eterne şi creează ordinea şi unitatea în spirit, este superioară ştiinţei sau cunoaşterii prin cauze particulare, iar intelectul speculativ, care cunoaşte pentru dragostea de a cunoaşte, trece înainte de intelectul practic, care cunoaşte pentru a acţiona"(1959, pp. 157-158).

Literatura română are reprezentanţi remarcabili în domeniul filosofiei valorilor (L. Blaga, T. Vianu, P. Andrei, M. Ralea, C. Noica), ale căror reflecţii inedite pot fi oricând recuperate şi integrate în pedagogia orientată axiologic. Să amintim doar contribuţiile lui Ştefan Bârsănescu, cel mai important exponent al pedagogiei culturii de la noi. Format la şcoala germană, fostul student al lui Eduard Spranger concepe educaţia într-o perspectivă valoristă: „Educaţia este activitatea de a-l înrâuri pe individ, orientându-i evoluţia în direcţia vibrării şi creării valorilor printr-o operă triplă de îngrijire, de îndrumare şi de cultivare" (1935, p. 159). În raportul ei cu educaţia, cultura poate fi concepută în trei ipostaze. Mai întâi, cultura este înţeleasă ca totalitate a valorilor realizate de spiritul uman, vehiculate de ştiinţă, artă, morală, religie, drept etc. Este o creaţie a omului ce se obiectivează în cărţi, tablouri, monumente etc. Prin intermediul lor, omul se educă. Concepută astfel – adică static –, cultura reprezintă mijlocul de perfecţionare a omului, instrumentul principal de înnobilare a umanităţii, iar în raport cu educaţia, ea este un mijloc de educaţie şi deci aparţine tehnicii educative. Dar cultura – susţine Ştefan Bârsănescu – poate fi privită şi ca proces de perfecţionare, de înnobilare a spiritului şi a vieţii umane, deci într-o perspectivă dinamică, drept activitate de educaţie. Astfel concepută, opera de cultură se confundă cu opera de educaţie. În al treilea rând, continuă universitarul ieşean, cultura nu există în afară de om. Cartea se trezeşte din amorţeală când e citită, opera de artă când e gustată, templul încetează a mai fi o simplă aglomerare de pietre când cineva se roagă în el. Nici o cultură nu poate să dureze fără purtătorii ei. Înţeleasă în această formă, ca stare de spirit, ca putere de înţelegere şi de trăire a valorilor, cultura nu este nici mijloc, nici acţiune, ci devine scop al educaţiei (1935, p. 167). Tehnologia didactică se poate converti într-o didactică a culturii, o fază indispensabilă pentru existenţa şi îmbogăţirea culturii înseşi. Cultura generală nu este o cultură pur intelectuală, de asimilare, ci una a ideilor trăite, animate, re-create. Iată câteva fragmente din gândirea unui mare pedagog care ne conduc direct spre sesizarea dimensiunilor axiologice ale educaţiei.

Într-un important studiu, intitulat „Contribuţii la problema culturii formale", publicat în 1931 (*Revista de pedagogie*, Cernăuţi, 1931, vol. I), Silvestru Găină, profesor la Universitatea din Cernăuţi şi la cea din Iaşi, realizează o serie de observaţii care ni se par de mare actualitate. Cultura, după acest autor, ca fapt viu şi real există numai în cunoaşterea, simţirea şi voirea indivizilor, în trăirea ei nemijlocită, cultura este creată, nu dată, sau, mai exact, ea nu e dată decât cu titlu potenţial, spre a fi creată din nou în trăirile sufleteşti. Transmiterea bunurilor culturale (latura materială) şi dezvoltarea omului (latura formală) sunt două procese constitutive unitare organice; ele fiinţează ca două funcţiuni complementare, corelative. Cultura formală trebuie să creeze condiţiile necesare pentru o bună funcţionare a intelectului, o normală desfăşurare a sentimentelor şi o constantă manifestare a voinţei. Prin urmare, ne atenţionează S. Găină, obiectul pedagogiei „nu este ceea ce este, ci ceea ce trebuie să fie; astfel, educaţia e determinată de valori, are deci o structură axiologică şi e călăuzită de o finalitate normativă" (1931, pp. 11-12). Iată deci sugestii deosebit de pertinente, care atestă că şcoala de pedagogie de

la Iaşi, prin înaintaşi remarcabili, se înscrie pe linia unei pedagogii valoriste, comparabilă cu cele mai importante construcţii teoretice avansate pe plan mondial.

1.4. Preocupări contemporane privind valorile în şcoală

Valorile educaţionale sunt evocate într-o manieră directă în *The Encyclopaedia and Dictionary of Education* (1922), coordonată de Foster Watson, profesor la Colegiul Universitar din Wales. În volumul IV al acestei enciclopedii, la secţiunea *valori în educaţie* („*values in education*"), se spune în mod explicit: „Valorile educaţionale sunt dependente de scopul educaţiei şi ele sunt exprimate în funcţie de o concepţie sau de o filosofie despre viaţă" (1922, p. 1726). După ce sunt trecute în revistă mai multe perspective filosofice asupra valorilor în genere, se arată că educaţiei îi sunt specifice valori precum caracterul, cultura, moralitatea şi religia, ce se pot ipostazia ca valori centrale atât pentru definirea obiectivelor educaţiei, cât şi în stabilirea conţinutului educaţional. La nivelul conţinuturilor, valorile sunt materializări ale unor exigenţe sociale şi ele depind de normele, constrângerile şi ideile generale care există la un moment dat în comunitate.

Termenul *valori educaţionale* (*educational values*) apare explicit în *A Encyclopaedia of Education* (1926), lucrare coordonată de Paul Monroe, profesor la Universitatea din Columbia. Articolul consacrat valorilor educaţionale este scris de John Dewey, care reia şi clarifică unele sugestii prezentate deja în *Democraţie şi educaţie* (1916). „Noţiunea de valori educaţionale – scrie John Dewey – a fost introdusă în legătură cu luarea în considerare a finalităţii sau a scopului educaţiei. Valorile cele mai des enumerate sunt cultura, disciplina, informaţia (sau cunoaşterea), precum şi utilitatea" (1926, vol. V, p. 704). În continuare, autorul face distincţia, devenită clasică, dintre *valorile în sine* şi *valorile instrumentale*. Valorile în sine sunt acele elemente valorice intrinseci, concretizate explicit în conţinuturi sau programe educaţionale. Valorile instrumentale sunt cele care mijlocesc transmiterea valorilor explicite. „Valoarea este în realitate o denumire abstractă ce defineşte nu atât un lucru indefinibil, ci un complex întreg de lucruri valoroase... Lucrurile sunt valoroase când sunt valorizate; de asemenea, când sunt estimate şi alese." Şi mai departe, cu referire directă la educaţie: „Aplicând aceste probleme la valorile educaţionale, este evident că disciplina, cunoaşterea, caracterul etc. sunt faze ale procesului educaţional în care nevoile specifice ale situaţiilor diverse le scot în evidenţă mereu. Ultima finalitate a educaţiei este pur şi simplu viaţa însăşi, creşterea propriei vitalităţi, îmbogăţirea înţelesurilor ei... Disciplina devine o valoare datorită nevoii unei puteri metodice de îndrumare a vieţii; cunoaşterea, din cauza nevoii de a înţelege şi de a judeca; utilitatea, datorită nevoii de a controla condiţiile mediului înconjurător" (p. 704). Cea mai importantă valoare educaţională, după Dewey, este *cultura*, „pentru simplul fapt că aceasta ne sugerează în mod efectiv întregul proces de creştere a vieţii înseşi, şi nu un lucru izolat, specific" (p. 704). Constituie o noutate, la pedagogul american, încercarea de a ipostazia dimensiunile instrumentale ale valorilor educaţionale, faptul că acestea se definesc în primul rând prin eficacitatea lor în a sluji procesului de creştere a experienţei, de reorganizare şi acumulare a acesteia prin intermediul educaţiei. În acelaşi timp, vom reţine locul pe care îl ocupă cultura, ca scop fundamental al educaţiei, ca ţintă, dar şi ca mijloc de prelungire şi emancipare a vieţii.

În *The International Encyclopaedia of Education* (1984, 1994), editată sub coordonarea lui Torsten Husen, găsim referiri deosebit de pertinente cu privire la importanța valorilor în educație. Fără a se explicita ce este educația axiologică sau pedagogia valorilor, termenul „valoare" apare ori de câte ori se fac precizări referitoare la conținuturi, discipline școlare, interesele elevilor, dezvoltarea culturală sau educația multiculturală. Redăm, în continuare, câteva pasaje relevante din acest punct de vedete: „Valorile devin o importantă exigență curriculară în foarte multe programe de învățământ. Discipline de acest tip sunt educația morală, civică - materii de clarificare valorică, ce conțin și un număr variabil de cunoștințe. Valorile curriculare s-au dezvoltat atunci când se atingea problema interesului elevilor pentru anumite valori personale"(vol. VIII, p. 4906). „Scopul clarificării valorice este de a da elevilor posibilitatea de a ajunge la o preferință personală, de a descoperi sau de a intui ceea ce trebuie să fie o valoare... Rolul profesorului în clarificarea valorilor este de a introduce un exercițiu care să faciliteze acest proces de clarificare la elevi" (vol. VI, p. 3410). „Pentru ca un lucru să fie calificat ca valoare autentică, trebuie ca acesta: a) să fie ales, b) să fie ales în mod liber, c) să se aleagă din mai multe alternative, d) să fie dorit în mod individual, e) să fie public recunoscut și f) să fie nu numai o alegere ocazională, ci să aibă o manifestare regulată" (vol. VI, p. 3410).

Literatura pedagogică germană a deschis o perspectivă teoretică destul de generoasă studierii și aprofundării valorilor educaționale. Totodată, a consacrat în dicționarele de specialitate termenul *pedagogia valorii* sau *pedagogia culturii*. Astfel, în *Pädagogisches Lexikon* (1970), editat în două volume, în dreptul expresiei *Pedagogia valorii* (*Vertpädagogik*) (vol. II, pp. 1398-1400) se fac mai multe aprecieri demne de a fi reținute. Astfel, se arată că pedagogia valorii s-a dezvoltat în paralel, dar și ca o parte a filosofiei valorii la sfârșitul secolului al XIX-lea și a cunoscut mai multe orientări: neokantiană, neohegeliană, fenomenologică, pragmatică și neotomistă. Pedagogia valorii s-a dezvoltat simultan cu conturarea pedagogiei culturii, dar poate fi înțeleasă și ca un domeniu distinct de interogație. Termenul „valoare" poate fi întâlnit la Nietzsche, atunci când vorbește despre decadența culturii, ipostaziată în procesul de „extindere" a valorii către mase, de „decădere" în civilizație. Mai înainte însă Marx vorbise, în *Capitalul*, despre „plusvaloarea" obținută în procesele de producție. Neokantienii Windelband și Rickert au folosit și ei termenul „valoare", iar alături de Scheler au dezvoltat chiar o „axiomatică" a valorii, cu specificații interne (formă, importanță, autenticitate, ierarhie valorică etc.). Pedagogia normativă nu avea cum să nu facă apel la o axiologie. Chiar pedagogia descriptivă poate fi considerată o filosofie implicită a valorii, în măsura în care se explică și se interpretează atitudini, comportamente, idei, se evocă scopuri și conduite dezirabile, într-o ordine și într-o structură valorică. Dacă pedagogia clasică vorbea despre un ideal de instruire sau despre un scop al educației, în pedagogia valorii se aduc în discuție valoarea de instruire și valoarea educației, ca instanțe oarecum metafizice ce trasează direcțiile unei teleologii specifice acestui spațiu de activitate umană.

Pentru că toți oamenii se interesează de ceea ce fac, trebuie să facă sau pot face prin libertate, valoare și trebuință, deoarece educația are un sens și un scop, întrucât educatorii trebuie să cunoască dinainte ce pot și ce vor face, educația în genere nu poate să nu fie reglată și coordonată de normativitatea axiologică. „Axa" primordială a procesului de instruire este dată de năzuința de a transforma valorile culturii obiective în valori culturale trăite la nivelul subiectivității umane. Educația nu este decât acest proces de

individualizare şi resemnificare a valorilor externe la nivel personal, subiectiv. Istoria umanităţii este, într-un fel, o istorie a trăirii valorilor educative sub forma unor stiluri comportamentale diferite de la epocă la epocă. Se pare că pedagogia germană a reuşit să determine valorile centrale ale vieţii şi culturii, atât cele vitale individului, cât şi cele necesare societăţii.

În *Das neue Lexikon der Pädagogik*, editat în cinci volume, în 1971, este reluată explicitarea expresiei *pedagogia valorii*, aducându-se o serie de precizări în plus. Astfel, se evidenţiază trei grupări în teoria educaţiei orientată axiologic:

- teoreticieni ai educaţiei ce aparţin unei pedagogii de inspiraţie socială (G. Kerschensteiner, Th. Litt, R. Meister, E. Spranger);
- reprezentanţi ai pedagogiei „categorice" (F.X. Eggerdorfer, J. Gottler, S. Behn);
- neokantienii (R. Hoenigswald, J. Cohn).

Toate cele trei grupări s-au manifestat în prima parte a secolului XX, în ciuda unor premise teoretice şi genuri diferite de exprimare. Ceea ce au în comun aceşti gânditori este ideea educaţiei ca fapt de formare a tinerei generaţii pe fundamente culturale temeinice.

Într-un alt spaţiu cultural, dar cu reverberaţii deosebit de penetrante, în 1928 se înfiinţa Institutul de moralogie din Japonia, al cărui prim director a fost Chikuro Hiroike. Comparativistul englez J. Lauwerys, într-o lucrare omagială bilingvă (*Institut of Moralogy*, fără an), relevă ancorarea puternică a teoriei şi practicii educative iniţiate de Hiroike în valorile spirituale (morale, artistice, culturale), prilej de regândire a acestora la scara întregii omeniri. Se vorbeşte, de pildă, despre o Morală Universală, clădită pe câteva valori fundamentale, ca premisă a înţelegerii la nivel mondial. Chikuro Hiroike avansează următoarele valori centrale ale Moralei Supreme:

- principiul renunţării la sine;
- principiul bunăvoinţei lui Dumnezeu;
- principiul preeminenţei datoriei;
- principiul „ortholinon"-ului (cuvânt inventat de Hiroike, care ar desemna acele bunuri spirituale ale familiei sau ale naţiunii ce aduc securitate şi pace în viaţa sufletească);
- principiul iluminării şi salvării umane;
- principiul cauzalităţii morale (*cf.* Joseph A. Lauwerys, fără an, pp. 97-98).

Aceste principii călăuzitoare reprezintă o chintesenţă a spiritualităţii orientale care se corelează fericit cu alte topici spirituale ce aparţin umanităţii întregi.

În a doua jumătate a secolului nostru, numeroase iniţiative ale UNESCO vizau educaţia dintr-o perspectivă explicit axiologică. Simultan cu proiectarea unor strategii globale de educaţie culturală, aveau să se definească şi termenii corelativi, specifici noilor orientări. Declaraţia de la Mexico (1982) asupra politicilor culturale acreditează încă o dată importanţa esenţială a educaţiei şi culturii în dezvoltarea autentică a individului şi societăţii. Educaţia în direcţia valorilor culturale autentice contribuie la umanizarea dezvoltării societăţii şi la spiritualizarea civilizaţiei materiale. „E nevoie astăzi de o educaţie globală şi înnoitoare, vizând nu numai să informeze şi să transmită, ci să formeze, să reînnoiască; o educaţie care să permită elevilor să ia act de realităţile timpului şi mediului lor, care să favorizeze îmbogăţirea personalităţii, care să-i înveţe autodisciplina, respectul altuia, solidaritatea socială şi internaţională..., care să incite la

reînnoire şi să stimuleze creativitatea" (*Declaration de Mexico...* , p. 203). Se cere a fi formată nu numai o cultură ştiinţifică, ci şi o atitudine faţă de ştiinţă: „predarea ştiinţelor şi tehnologiei trebuie, înainte de toate, să fie concepută ca un proces cultural al dezvoltării spiritului critic şi să fie incorporată sistemelor educative în funcţie de exigenţele dezvoltării oamenilor" (p. 203). Sunt evidenţiate valori educaţionale care pot imprima noi valenţe strategiilor didactice actuale. Noutatea constă în insistenţa de a se decela valorile fundamentale unificatoare ale omenirii, dincolo de (dar şi cu) particularităţile inerente, de a le selecta şi de a le transmite astfel încât acestea să imprime o eficienţă nouă rezolvării marilor probleme planetare, printr-o benefică participare pluralistă, deschisă. Alte documente, îndeosebi ale Consiliului Europei, au în vedere deschiderea educaţiei către interculturalitate, aşa cum vom vedea în partea a doua a lucrării noastre.

1.5. Cadrul de interacţiune valorică. Contextualizare pedagogică

Orice valoare există în şi prin om. Sorgintea valorii are o dimensiune transcendentă, întrucât temeiul şi sensul ei depăşesc existenţa umană aşa cum se derulează la un moment dat, cu precarităţi, dorinţe, interese de tot felul. Raportate la temporalitate, valorile fiinţează ca nişte puncte fixe, ca repere care orientează traiectoriile umane. Ele se opun destructurării şi disipării, ele unifică şi dau consistenţă acţiunilor umane. Raportate la temporalitatea umană, firesc limitativă, valorile prelungesc fiinţele, le fac să subziste în timp, să se manifeste chiar şi atunci când creatorii lor au dispărut de mult.

Teoria valorilor este un orizont teoretic foarte important, dar deosebit de dificil în acelaşi timp. Chiar şi o serie de probleme elementare rămân în continuare ambigue: care este natura valorii, este aceasta o calitate sau o relaţie, este obiectivă sau subiectivă, este absolută sau relativă, constă dintr-o calitate singulară ori din mai multe proprietăţi, valoarea este imanentă lucrului sau se datorează faptului că acel lucru valorează pentru cineva, valoarea ţine de simţire sau de raţiune, se poate ea atribui unui existent actual sau potenţial etc. Nu vom încerca să rezolvăm toate aceste probleme. Vom degaja doar principalele determinări ale perimetrului general de interacţiune valorică, pentru a ne pregăti să înţelegem rolul şi funcţionalitatea valorilor în educaţie.

Valorizarea intervine ca să mascheze sau să atenueze o insatisfacţie, o lipsă, o carenţă. Ea este semnul unei neîmpliniri pe care omul o resimte atunci când realitatea se dezvăluie – oarecum dureros – în platitudinea limitelor sale. Lucrurile din jurul nostru fiinţează şi în măsura proiecţiilor noastre în legătură cu importanţa acestora. Imaginarea a altceva reprezintă un început de evaluare. Prin imaginaţie intrăm în tărâmul valorii. Ea apare dincolo de realitate, în prelungirea acesteia. „Imaginaţia – consideră Raymond Polin – constituie deja condiţia necesară a evaluării; nu se evaluează în mod direct realul, dacă evaluarea şi cunoaşterea imanentă se confundă. Evaluarea se împlineşte în imaginar şi prin raportare la el" (1977, p. 71).

Decentrările şi recentrările valorice ale lumii constituie motorul raportărilor practice întreţinute de om cu existenţa reală, dar, mai ales, cu cea posibilă. De aici derivă dimensiunea orientativă a valorii pentru om. Valoarea emerge din acţiune, dar este şi fermentul ei. Şi este cu adevărat de-abia atunci când se materializează într-un anumit mod de a fi sau de a face. Unii filosofi au introdus sintagma *conştiinţă axiologică* pentru a defini această stare intenţională: „vom numi conştiinţă axiologică conştiinţa *sui-generis*

căreia o valoare îi serveşte de obiect şi de corelat. Nu înţelegem deci prin conştiinţă nici o structură existentă, nici un ansamblu de fapte date, ci o funcţie intenţională care pune în mod necesar un obiect, dându-i un sens în raport cu intenţia pe care ea o manifestă şi care îl orientează" (Polin, 1977, p. 68).

Termenii relaţiei axiologice (pe de o parte, subiectivitatea, iar, pe de altă parte, realul ideatic sau concret – ce candidează la validarea valorică) nu sunt atât de distincţi şi inseparabili, încât să nu sufere o contagiune reciprocă. Dimpotrivă, suprapunerea parţială (nu numaidecât din punct de vedere ontic) pare să fie condiţia oricărei instituiri axiologice. Căci numai ceea ce „se aseamănă" se apropie şi se uneşte într-un tot unitar.

Intersecţia dintre cei doi termeni, pe care o invocăm în actul valorizării, se conformează – cu aproximaţie – următorului scenariu : omul, întrecându-şi condiţia de semnalizator al lucrurilor şi al evenimentelor, va încerca să le semnifice şi să le ierarhizeze dând curs preferinţelor şi proiectelor sale. Pentru aceasta, el trebuie să se orienteze, să se muleze şi să-şi adecveze facultăţile în consens cu exigenţele proxime. Subiectul se „prelungeşte" într-un sine lărgit, se proiectează în „altceva", care este construit după o normativitate valorică nouă. Astfel, individul va progresa şi va reuşi să perceapă şi altceva decât ceea ce valorizase până atunci.

Totodată, realitatea ce urmează a fi ordonată părăseşte imobilismul determinat de fireasca-i „onticitate". Lumea nu mai rămâne neutră. Obiectele acestei lumi (inclusiv ideale) vor „învia" prin suflul (bine)voitor al eului axiologic, care le va ordona (dispersa ?) într-un câmp valoric, mai mult sau mai puţin stabil, puternic tensionat de interese, aspiraţii, afecte şi alte mobiluri circumstanţiale. Aşadar, eul axiologic „se duce" în/spre obiectele care-i incită atenţia, iar acestea, la rândul lor, „vin" într-un spaţiu dimensionat şi modulat subiectiv. Să observăm, în acest context, poziţia centrală şi rolul covârşitor al subiectului în orice prestaţie valorizatoare. Valorizarea este, de fapt, o relaţie între un subiect şi un obiect, între o entitate ce „caută" un obiect pe măsura idealităţii proiectate.

Joncţiunea dintre cele două entităţi angajate în valorizare se bazează pe o afinitate originară, care generează şi legitimează orice „întâlnire" autentică. Faptul este bine surprins – de pildă – de filosofi sau artişti. „Nu m-ai căuta, dacă nu m-ai fi găsit" – crede Blaise Pascal ; „Dacă în sufletul tău nu sălăşluieşte un templu, nu spera în apariţia unei divinităţi" – scrie Pius Servien ; „N-ai cum să vezi zâne, dacă nu eşti zânatec" – conchide Nichita Stănescu.

Afinitatea de care pomeneam mai sus explică deschiderea receptivă – de principiu – pe care trebuie să o posede subiectul, pentru întâmpinarea lumii înconjurătoare. Lumea se deschide nouă, pentru că (şi) noi ne deschidem ei. Iar această deschidere trebuie să fie obiectivul principal al unui travaliu educativ.

* * *

Se ştie că *axiologia* desemnează teoria sau ştiinţa valorilor. Termenul derivă din grecescul *axios,* care înseamnă preţios, demn de a fi stimat. Axiologia a fost dezvoltată, iniţial, de filosoful german R.H. Lotze (1817-1881) şi de şcoala de la Baden (H. Rickert, W. Windelband).

Conceptul fundamental al axiologiei este cel de valoare. Termenul „valoare" se foloseşte ori de câte ori omul operează o ruptură a indiferenţei sau a egalităţii dintre lucruri, „peste tot unde unele dintre ele trebuie să fie puse înaintea sau deasupra altora, peste tot unde lucrul este judecat a fi superior şi merită să fie preferat" (Lavelle, 1951,

p. 3). A introduce o valoare în lume înseamnă a introduce diferenţieri, care sunt dependente de preferinţe. „Orice valoare – arată Lavelle – este deci inseparabilă de activitatea de selecţie, care, cu toate că nu are sens decât pentru noi, operează distincţii între diferenţele formale ale realului, după gradul lor de afinitate sau de asemănare cu noi. Nu există valoare decât acolo unde parţialitatea începe să fie introdusă în real. Valoarea este un *parti pris*" (p. 186). Valorile stau la baza cristalizării unui spaţiu axiologic la fel de necesar ca şi alte orizonturi de care omul are nevoie în chip imperios. Am putea spune că relaţionarea axiologică întemeiază însăşi existenţa specific umană, pentru că omul este singura fiinţă în stare să se raporteze proiectiv, atitudinal şi preferenţial la lume. „Cunoaştem o persoană cel mai bine – scrie Gordon W. Allport (1991, p. 451) – dacă ştim ce fel de valori va realiza, şi formarea viitorului său se bazează în primul rând pe valori personale. O valoare este o credinţă pe care se bazează o persoană în acţiunea sa preferenţială. Valoarea este astfel o dispoziţie cognitivă, motorie şi, înainte de toate, profund esenţială."

Varietatea tipurilor de valori este dată de multitudinea actelor de manifestare a teleologiei umane: În *Das neue Lexikon der Pädagogik* (1971, vol. IV, p. 353) se avansează următoarele patru clase de valori:

- valori relative, caracteristice unei fiinţe finite, şi valori absolute, legate de fiinţa infinită – Dumnezeu sau anumite capacităţi aspiraţionale nelimitate ale omului;
- valori utilitare sau uzuale, care se pot ipostazia la nivelul unor domenii distincte (religioase, artistice etc.); acestea sunt, în acelaşi timp, individualizări ale unor valori superioare;
- valori uzuale relative, în funcţie de sisteme teleologice particulare, precum valori de întrebuinţare, valori de schimb, valori de informare, valori-sentiment, valori utilitare etc.;
- mediatori sau purtători de valori, care, în grade diferite, se pot autonomiza de valorile-idee.

În general, valorile pot fi înţelese fie într-o perspectivă *absolută*, fie într-o perspectivă *relativă*. Într-o perspectivă *absolută*, valorile pot fi înţelese ca fiind:

- eterne, pentru că n-au sfârşit, întinzându-se în spaţiul infinit al Creaţiei;
- imuabile, pentru că nu se schimbă după variabile circumstanţiale, ale oamenilor, spaţiului, timpului;
- antecedente, întrucât precedă apariţiile şi concretizările faptice la nivel uman;
- independente de oameni, fiindcă validitatea lor nu poate fi stabilită de oameni;
- absolute, pentru că sunt relevante în toate situaţiile de spaţiu, timp, condiţii umane;
- *a priori*, deoarece cunoaşterea existenţei sau cea a validităţii nu sunt dependente de raţiunea ori experienţa umană.

Într-o perspectivă *relativă*, valorile pot fi înţelese ca:

- temporale, pentru că viabilitatea este limitată la timpul oamenilor, fiind creaţia lor;
- mobile, pentru că se schimbă în funcţie de variabilitatea timpului, spaţiului, oamenilor;
- consecvente, deoarece existenţa lor urmează apariţiei omului în univers;
- dependente de om, nu numai pentru că sunt creaţii ale omului, ci şi pentru că validitatea lor depinde de sancţiunea şi de uzanţa umană;

- relative, întrucât variază de la un spaţiu, timp, circumstanţe umane la altele;
- *a posteriori*, întrucât recunoaşterea validităţii este dependentă de practicile şi de experienţele cognitive sau spirituale ale oamenilor (Brauner, Burns, 1965, pp. 74-76).

De obicei, valoarea se defineşte ca o *relaţie* între un subiect apreciator şi un obiect, actual sau virtual, ce primeşte o semnificaţie într-un context oarecare. Ea nu este numai o calitate (obiectivă sau subiectivă), ci „o determinaţie a unui sistem simbolic adoptat care serveşte drept criteriu sau etalon pentru selecţie între alternative, pentru orientarea intrinsec descrisă a comportamentului preferenţial într-o situaţie concret-istorică" (Grunberg, 1972, p. 224). Se face adesea distincţia dintre obiectul care este evaluat şi activitatea individuală de evaluare a respectivului obiect (vezi Curtis, 1965, p. 25).

Sunt situaţii când referenţialitatea valorizării nu mai este un obiect simplu, ci o stare sau chiar o preferinţă pentru o anumită activitate. În cazul unui om flămând, obiectul valorizării va fi un anumit fel de mâncare ce-l va satisface. În acest caz, se doreşte un obiect definit. O altă persoană doreşte să joace tenis numai din plăcerea manifestată pentru acest joc; într-o atare situaţie, obiectul valorizării este plăcerea obţinută în urma acestei activităţi, deci o valorizare primă, iniţială. Valorizarea poate viza chiar şi o valorizare de un anumit grad. Valorile se valorizează. Cât despre activitatea de evaluare, aceasta presupune dintr-o dată a descoperi entitatea care transcende realitatea faptică (ideea de frumos, de pildă) şi a conexa realitatea palpabilă (lucrul frumos) la entitatea descoperită simultan cu corespondentul real. „Înseamnă – notează Polin – a uni şi a acorda, într-o pluralitate armonios întreţinută, fundamentul transcendent al valorii înseşi şi al acelui pentru care şi prin care valoarea este fundamentată" (1977, p. 13). Valorizarea face legătura dintre ceea ce există şi ceea ce trebuie să existe, dintre imanent şi transcendent.

Când se pune problema alegerii, două aspecte trebuie avute în vedere: *posibilitatea de a alege* şi *valoarea obiectului ales*. Se ştie că a prefera nu înseamnă încă a alege (*cf.* Grenier, 1961, p. 90). Preferinţa este, mai mult, o raportare la un lucru iluzoriu, un obiect sau o stare potenţială. Alegerea concretă presupune o preferinţă, dar şi ceva în plus: concretizarea într-un act a posibilităţii alegerii. Trebuie remarcat, de asemenea, faptul că, pentru existenţa umană în general, valorile sunt conexate la nevoile şi aspiraţiile concrete şi pot cunoaşte mai multe grade de implicare în viaţa umană. P.H. Chombart de Lauwe (1970, p. 22) face o distincţie interesantă între *trebuinţele-obligaţii şi trebuinţele-aspiraţii*. Primele nevoi se referă la acele valori funciare care vin direct în sprijinul vieţii, întreţinând-o şi prelungind-o. Trebuinţele-aspiraţii le permit oamenilor să se perfecţioneze, să progreseze, prin cultivarea unor facultăţi superioare, îndeosebi prin intermediul instrucţiei. Dacă e să preluăm această distincţie şi să ne pronunţăm asupra întâietăţii unui set de trebuinţe faţă de celălalt, vom considera că ambele tipuri de nevoi sunt corelative şi se stimulează reciproc, anterioritatea sau prioritatea unora fiind determinată de condiţiile speciale în care se stabileşte o atare ierarhie. O persoană care aspiră la cultură va avea asigurate condiţiile minimale de existenţă materială. Într-o ţară în care domneşte foametea, se înţelege că primelor nevoi li se va acorda atenţia principală, după cum într-o ţară superindustrializată se va încerca o reechilibrare spirituală printr-o educaţie şi printr-o cultură pe măsura eventualelor dislocări ale vieţii interioare a oamenilor.

Raportarea axiologică presupune mai multe trepte, cu criterii subsecvente:

ALEGEREA să fie făcută	1. În libertate 2. Între mai multe alternative 3. După ce gândeşti consecinţele tuturor alegerilor
PREŢUIREA să conducă	4. La bucurie, la fericirea că alegi 5. La afirmarea publică, deschisă, a alegerii făcute
ACŢIUNEA să fie implicată, astfel încât	6. După ce ai ales să poţi să şi faci ceea ce ai ales 7. În circumstanţe asemănătoare să poţi repeta acţiunea (Sandin, 1992, p. 57).

Pentru Milton Rokeach, valorile se caracterizează prin următoarele trăsături :

- sunt relativ stabile în timp. Ele nu sunt impulsuri sau atitudini de moment, reflectând continuitatea în ceea ce priveşte organizarea psihică, şi se integrează progresiv în procesul de maturizare, într-un sistem ierarhic ;
- ca tip de credinţă, au o componentă cognitivă (propun o concepţie privind dezirabilul), una afectivă sau conativă (presupun un sentiment de aprobare sau dezaprobare) şi o dimensiune comportamentală (incită la acţiune) ;
- pot fi instrumentale şi/terminale (cele instrumentale fiind căi sau moduri vizate ca preferabile pentru atingerea unor scopuri, iar cele terminale fiind constituite din obiectivele spre care se tinde) ;
- se organizează în cursul dezvoltării umane într-un sistem unitar de valori, de credinţe şi aspiraţii cu funcţia de conducere a întregii vieţi (Milton, 1968).

Valorile îl ajută pe fiecare să se judece singur. Prin intermediul acestora, subiecţii îşi întăresc capacităţile de gândire despre aspectele estetice, morale, religioase, formându-şi veritabile standarde de validare valorică.

Încorporarea şi profesarea valorilor au o serie de repercusiuni asupra existenţei. Valorile au următoarele funcţiuni pentru viaţa umană :

- ne ajută să acţionăm pe anumite căi ;
- ne facilitează instalarea într-un anumit loc social, politic etc. la nivel comunitar ;
- constituie standarde pentru a evalua şi a judeca obiectele sau acţiunile din jurul nostru ;
- ne ghidează în influenţarea altora ;
- ne construiesc identitatea de sine, asigurându-ne confort şi securitate existenţială.

De altfel, autorealizarea de sine, în cadrul comunităţii, pare a fi cea mai importantă dimensiune a valorilor (Brameld, 1971, p. 420), constituind ea însăşi o valoare. Această dimensiune simbolizează polul experienţei umane, fiind dintr-o dată auto-centrată şi socio-centrată. Valoarea amintită trimite către toate celelalte valori ce se pot manifesta la nivel social (artistice, morale, religioase etc.).

Valorile se pot clasa după opt puncte de vedere, şi anume în funcţie de activităţile şi instituţiile emblematice pentru fiecare tip de societate : activităţi morale, estetice, intelectuale, religioase, economice, politice, juridice şi din punctul de vedere al conduitei sau obiceiului. În afară de această împărţire, fiecare cultură mai implică şi alte puncte de vedere de la care se pleacă în diferenţierea valorilor : *grupul de interese*, din perspectiva cărora se validează sau se certifică o valoare – de pildă, felul cum se judecă valoric o armată, atât din perspectiva grupului respectiv, dar şi din perspectiva altor grupuri de interese (şcoală, biserică, partide politice etc.), din afara sistemului de referinţă. De asemenea, cele opt valori de bază sunt diferenţiate şi din punctul de vedere al

auto-interesului. Fiecare tip se poate relaţiona într-un anumit fel la câmpul valoric, supralicitând o serie de valori în dauna altora (poţi fi întreprinzător şi eficient economic, dar vulnerabil din punct de vedere moral, religios, estetic...) (Tayler, 1970).

În ultimă instanţă, valoarea vieţii este cea mai importantă. Fiecare viaţă, aşa cum se consumă aceasta, are valoarea ei. Important este ca fiecare persoană să fie capabilă să actualizeze valoarea sa, astfel încât să se deschidă unui set de valori cât mai largi. Educaţia autentică trebuie să facă tocmai acest lucru : să intervină cu metodă pentru a-l lumina pe fiecare în legătură cu valorile pe care le poartă, în perspectiva activizării acestora. Trebuie să căutăm înţelepciunea, iar scopul final este să ajungem să cunoaştem şi să practicăm valoarea.

Valorile spaţiului uman sunt valori colective. O încercare de definire a valorilor dintr-o perspectivă psiho-socială găsim în Gustave Nicolas Fischer (1990, p. 17) : „Valorile pot fi definite ca sisteme de evaluare socială, care rezultă din interacţiunea dinamică dintre individ şi societate, interacţiune prin care o societate sau un grup judecă modurile de conduită în funcţie de normele culturale care le situează într-o perspectivă apreciativă mai mult sau mai puţin pozitivă. Valorile pot fi considerate norme culturale ale judecăţii sociale". Din această definiţie se pot extrage trei caracteristici esenţiale :

- valorile se prezintă ca un ansamblu de idei care servesc drept criteriu de evaluare a indivizilor, a conduitelor şi obiectelor ; valorile sunt instanţe evaluatoare ale tuturor comportamentelor din societate ;
- valorile se organizează în jurul unor obiecte ce ocupă un loc central în acest sistem, din care emerg obiective secundare într-o ordine ierarhică descrescândă ;
- valorile pot avea un caracter contradictoriu, în măsura în care coexistă norme relativ opuse, în aceeaşi societate, la un moment dat.

Realizările omului ţin cont de o serie de norme structurate individual, dar şi social. Un anumit produs rezonează ca valoare în timp şi spaţiu. „El este o creaţie continuă atât timp cât este impus, depăşit, transformat ca o chemare. De aceea, orice om creator al unei opere lucrează nu numai asupra lui însuşi, ci acţionează asupra tuturor persoanelor. Munca fiecăruia se repercutează până la limitele spaţiului istoric" (Polin, 1977, p. 249). Valorile contaminează idei, comportamente, se răspândesc şi se multiplică, producând efecte care, iniţial, nu au fost prognozate sau intuite. Ele se prelungesc în timp şi în spaţiu şi iradiază în conştiinţele colectivităţilor. De aceea, „calitatea" valorică a ideilor emise iniţial are o mare importanţă. O idee are valoare şi în funcţie de consecinţele ei în istoria şi geografia lumii. O valoare „mare" rezistă în timp şi face faţă mai multor sisteme axiologice de referinţă.

Pentru Milton Rokeach (1973), valoarea este o credinţă persistentă, precum şi un mod specific de conduită sau un oarecare scop al existenţei, ce este preferabil în mod personal. O valoare vizată în termeni de atitudini se caracterizează prin trei dimensiuni :

- dimensiunea afectivă, în măsura în care se manifestă un afect pozitiv sau negativ, cu privire la un mod specific de comportament sau scop al existenţei ;
- dimensiunea cognitivă, în măsura în care valoarea devine o credinţă, o instanţă ce informează într-un anumit fel faptele reale ;
- dimensiunea conativă, ce priveşte caracterul intenţional al comportamentelor.

Valorile au atributele unor construcţii socio-culturale, în sensul că acestea sunt legate de anumite fapte sau evoluţii sociale. Ele însoţesc fenomenele de socializare şi le

dinamizează. Dacă condiţiile de viaţă se schimbă, procesul de socializare reclamă noi perspective de raportare la valori. Într-un anumit sens, valorile devin valide ca urmare a instituirii unui consens social cu privire la funcţionalitatea acestora. La nivel social se instituie o presiune uniformizatoare cu privire la importanţa unor fapte, atitudini, conduite.

Psihologii sociali vorbesc de *structuri axiologice*, care funcţionează la nivelul palierului social, cu roluri şi funcţii bine precizate. Prin structuri axiologice se pot înţelege, în primul rând, valorile, dar în anumite contexte ele includ şi norme şi perspective (ce trebuie să faci) şi atitudini generalizate (Iluţ, 1994, p. 87):

a) Sistemul de valori şi norme proprii unei culturi sau unui grup reprezintă conceptul cu cea mai mare semnificaţie epistemologică în explicarea raportului dintre grupuri (societate) şi profilurile de personalităţi individuale. Dezirabilul social, concepţiile – cerinţe despre cum trebuie să arate un om normal al culturii (comunităţii) respective – tind să afecteze, prin mecanisme complexe, structurile mai stabile ale personalităţii, ca temperamentul şi aptitudinile sau chiar trăsăturile fizice.

b) Procesul de socializare şi integrare socio-culturală a indivizilor poate fi înţeles în termeni de însuşire, interiorizare a valorilor şi normelor general umane sau specifice unei culturi ori unui grup; întrucât individul are concomitent sau succesiv mai multe grupuri de apartenenţă şi referinţă, determinarea contextului socio-cultural este mai degrabă pluridirecţională, decât omogenă şi univocă. În lumea actuală, este manifestă tendinţa creşterii diversităţii intraculturale şi a scăderii diversităţii inter-culturale. Tot mai multe valori, norme, atitudini şi stiluri de viaţă devin universale.

c) Orientarea axiologică individuală (valorile interiorizate) – constituie un dat subiectiv, ceva interior şi virtual, acţionând ca vector motivaţional, care determină sau colorează specific actele noastre de conduită.

d) Sedimentate în personalitate, valorile servesc drept criterii evaluative în relaţiile interpersonale socio-afective, în felul în care eul propriu se prezintă celorlalţi în viaţa cotidiană şi, de asemenea, în aprecierea atitudinilor şi conduitelor semenilor noştri. Valorile constituie, în acelaşi timp, standarde în virtutea cărora se iau decizii acţionale şi se rezolvă conflicte dintre motivele concurente.

e) Orientarea axiologică este un determinant subiectiv conştient al personalităţii umane, dar coeficientul de cristalizare, conştientizare şi activare nu este acelaşi la toţi indivizii, la toate grupurile şi în toate situaţiile.

Se operează distincţia dintre valorile autentic trăite şi valorile de faţadă, materializate deopotrivă în comportamentul verbal şi în cel manifest, acţional. Multe dintre valorile individuale şi de grup sunt rezultatul unor justificări, raţionalizări şi autodescrieri ale conduitelor care au avut sau au ca suport nevoi fundamentale. Indivizii şi grupurile se pot clasifica şi pornind de la preponderenţa funcţiilor date valorilor: de apărare a eului, de justificare şi raţionalizare, de adaptare (relaţia eu – lume), de constituire a unor principii comportamentale autotelice (Iluţ, 1994, pp. 87-88).

Plecând de la premisele expuse mai sus, se poate conchide că valorile nu sunt date o dată pentru totdeauna, ci se transformă neîncetat. Poziţionarea statică în faţa valorilor este o conduită ce merită să fie pusă în chestiune. Conformitatea axiologică conduce la stereotipie şi rigiditate comportamentală. *Probabil, cea mai importantă „metavaloare" ar consta în originalitatea noastră în a ne raporta la valori, în a le actualiza şi a le concretiza.*

Răspunsurile valorice ale persoanelor, față de una și aceeași realitate, pot fi diferite. Împrejurările și condiționările socio-culturale diferite conduc la reale conflicte valorice. Conflictul valoric îmbracă două dimensiuni:

- o dimensiune cognitivă și afectivă, în sensul existenței a două sisteme de răspunsuri (prin judecăți, credințe) în legătură cu o singură realitate. Existența unui sistem dublu de răspuns creează la nivel individual o oarecare incertitudine cu privire la respectivele incitații;
- o dimensiune socială și relațională, ce constă în diferențierea sistemelor de răspunsuri în funcție de persoana care răspunde, într-un fel raportându-se un individ și altfel o altă persoană.

Conflictul nu este doar o problemă de informare, de cunoaștere propriu-zisă. El se înscrie într-o dinamică socio-cognitivă particulară. La început, conflictul se poate manifesta ca un blocaj, ca o ruptură în reacția noastră față de o anumită exterioritate. În acest caz, blocajul poate anunța o schimbare de perspectivă, o modalitate de asumare a noi tipuri de valori. Este momentul când consensualitatea este pusă în chestiune și se elaborează o nouă perspectivă de înțelegere a realității. Contradicția de moment poate naște o nouă ordine axiologică, caracterizată prin forme noi de răspuns valoric. În ultimă instanță, conflictul este motorul schimbării, este o formă de interacțiune ce acționează ca un factor de destructurare necesară dinaintea unei noi structurări.

1.6. Autonomia și competența axiologică – obiective ale educației pentru valori

În ipostaza de depozitar și făuritor de cultură, omul este singurul în stare să-și valorizeze creațiile. Produsele culturale candidează, prin om, la statutul de valori. Ele se desprind din condiția de existență neutrală pentru a parveni la existența înzestrată cu sens. Trecerea de la o stare la alta pune în evidență rolul *referențiarului axiologic*, al cumulului de structuri valorice interiorizate, care modifică statutul lucrurilor și evenimentelor. În fond, din punct de vedere ființial, ontic, lumea rămâne identică, sieși suficientă. Ceea ce se schimbă sunt atributele valorice ale acestei lumi, ce se nasc în cadre distincte de referențialitate.

Înțelegem prin referențial axiologic totalitatea mobilurilor individuale și a normativelor supraindividuale, interiorizate de subiect, care se actualizează în orice act de valorizare. El antrenează atât aspectele relativ stabile, consubstanțiale individului (trăsături de personalitate, grad de cultură etc.), cât și elemente variabile ce țin de contextul valorizării (climat socio-cultural, cadru ideologic sau elemente accidentale).

Sub aspect genetic, cadrul referențial se instituie prin asimilarea individualizată a reperelor valorice, dezirabile sau recomandate la un moment dat. În același timp, el trebuie să rămână o realitate permeabilă la noi stimuli culturali, asigurându-se, în acest fel, funcționalitatea și operaționalitatea în acord cu parametrii virtuali. Dar, referențialul axiologic este el însuși o valoare culturală dobândită, ce condiționează asimilarea altor valori. Reajustarea „din interior" se face după criterii deja presupuse. Suntem în prezența unei dezvoltări oarecum autotelice.

În ce măsură nucleul existent al referenţialului axiologic permite adiţionarea de repere axiologice noi, reclamate de stimulii culturali inediţi? Nu cumva noile „depuneri criteriale" sunt identice la „chip şi înfăţişare" cu acel cumul incipient, care ar permite doar o creştere cantitativă, dar nu şi o schimbare de calitate, când exteriorul ar impune-o?

Dacă elementele supraetajate ar prelungi numai cantitativ nucleul iniţial, s-ar pune în chestiune statutul acestui punct de plecare. Să presupunem că el este o formă stabilă, care generează o anumită legitate şi fixitate în alegeri. Discriminarea unor realităţi se face prin „adaptarea" lor la cadrele existente, care nu suportă nici o remaniere esenţială. Consecinţa pedagogică a acestei presupoziţii ar consta în necesitatea acordării unei importanţe mai mari eforturilor incipiente de structurare la subiecţi a capacităţii evaluative (dat fiind că acestea se vor sedimenta pentru mult timp). În realitate, credem că, la fel ca şi în procesul cunoaşterii, are loc o dezvoltare cumulativ-selectivă a acestui nucleu (inclusiv prin alterarea sa, în unele cazuri), datorită jocului întreţinut cu variabilitatea lumii exterioare. Din nevoia inserţiei într-o lume dinamică, ce vine cu noi reguli şi rigori, este necesar ca, din când în când, să se schimbe paradigma de semnificare şi apreciere a lucrurilor. Sporirea contactelor cu diferiţi stimuli culturali creează premisa restructurării permanente a referenţialului axiologic (prin dezafectarea unor repere valorice, prin glisarea spre repere periferice, prin înjghebarea de noi filtre de ierarhizare etc.). Cristalizarea unui referenţial înnoit sau cu totul nou va înlesni trierea axiologică de noi obiecte şi evenimente care, altădată, nu „încăpeau" din cauza limitelor criteriilor vechi sau, pur şi simplu, pentru că aceste repere valorice lipseau cu desăvârşire.

Dimensiunea autotelică a referenţialului axiologic îi imprimă acestuia calitatea de a fi operant chiar şi în faţa noului, a ineditului. Să nu uităm că, într-un anumit sens, valoarea îşi este sieşi măsură. Ea se insinuează omului atât ca valoare propriu-zisă, cât şi ca criteriu de măsurare a ceea ce ea se pretinde a fi. Astfel, fiecare valoare proiectează în subiect şi propriile criterii ale evidenţei (!) sale calităţi.

Calitatea unei educaţii este dată de capacitatea acesteia de a-şi multiplica efectele formative la individ, de a reverbera perpetuu în timp prin impulsurile permanente de continuare şi reproducere a acestei nevoi esenţiale. Învăţarea – s-a spus – este condiţia existenţei şi progresului umanităţii. Dar aceasta nu se poate exercita întotdeauna numai din exterior, din partea unor factori anume desemnaţi (şcoală, familie, biserică, instituţii de cultură etc.). Activitatea formativă este autentică atunci când ea creează posibilitatea individului de a ieşi de sub directivitatea exteriorităţii formative pentru a trece sub controlul unei autonomii interioare şi a unei normativităţi autoconstruite.

Răspunsul cel mai viabil pe care învăţământul îl poate da la democratizarea culturală, la expansivitatea diversităţii culturale (cu avantaje şi limite adiacente) îl reprezintă accederea spre o *autonomie* şi *competenţă axiologică* a celor educaţi. Educatorii înşişi sunt puşi în faţa unor procese complexe şi noi, fiind determinaţi să opereze, în prezenţa unor alternative (strategice, ideatice, valorice etc.), alegeri care incumbă – în cele din urmă – aceleaşi calităţi de autonomie şi competenţă axiologică, care, în mod obligatoriu, se cer a fi probate, mai întâi, de educatori. Trebuie să recunoaştem, împreună cu J. Bruner, că modul cum putem face înţeles copiilor un anumit lucru „nu e decât o continuare a înţelegerii prealabile a acelui lucru de către noi înşine, că a înţelege şi a-i ajuta pe alţii să înţeleagă reprezintă în fond acelaşi lucru" (1970, p. 54).

Suntem şi vom fi asaltaţi de numeroase produse culturale, cu sau fără voinţa noastră, în circumstanţe dintre cele mai variate. Se pun mai multe probleme: suntem în măsură

să le întâmpinăm ? ; diapazonul nostru valoric este destul de larg şi de mobil pentru ca aceste produse să-şi găsească locul cuvenit în existenţa noastră ? ; ce garanţii avem că toate acestea sunt valori autentice ? ; vom fi capabili ca, în condiţiile unei presiuni mari, să discernem valorile de nonvalori ? ; cum ne păzim de eventualele pseudo-valori ? ; ce poate şi ce trebuie să facă educaţia pentru raportarea autentică a indivizilor la cultură ? Iată câteva întrebări pe care trebuie să ni le punem noi, profesorii, şi, totodată, prin noi le vor însuşi şi elevii noştri, dacă nu spre rezolvare, cel puţin pentru conştientizare.

Competenţa culturală autentică nu se poate dobândi în lipsa unei competenţe axiologice. În condiţiile democratizării valorilor, competenţa axiologică nu rezidă numai în capacitatea discriminării corecte a valorilor, ci *presupune instituirea operativă de grile şi repere valorice din perspectiva cărora să fie raportate şi interpretate diferite produse culturale*. Competenţa axiologică nu poate fi redusă doar la cunoaşterea şi însuşirea unor bunuri sau convenţii culturale, realizate şi propuse în diferite arealuri culturale. Ea nu înseamnă numai cunoaşterea unor coduri sau criterii culturale, utilizate în decriptarea bunurilor culturale. *Ea vizează – mai ales – capacitatea de invenţie a noi coduri de referinţă sau de descoperire a noi conexiuni în sistemele de valori*. În fine, ea ţine de o anumită „creativitate" şi „productivitate" în câmpul *criteriologiei valorice*. Se justifică aceste expectanţe, deoarece criteriile de ierarhizare sunt mobile şi schimbătoare, ca şi obiectele culturale triate prin intermediul lor. Cum aceste criterii nu sunt prestabilite toate, unele dintre ele se vor structura în chip conjunctural, cu atât mai mult, cu cât realitatea vine să detroneze vechi idoli şi utopii. Criteriile de valorizare nu sunt numai cele generale, universal valabile, cum s-a teoretizat cu preponderenţă. Generalul, atât de intolerant faţă de ceea ce este determinat şi precis, lasă în urmă şi trece prea repede pe lângă particularul omenesc, care ne este caracteristic. A vorbi numai despre lucruri generale înseamnă a fi departe de om, a fi chiar împotriva lui. Pledăm, de aceea, pentru o pluralitate a criteriilor valorice la care fiecare dintre noi va ajunge numai printr-un efort, consecvent şi disciplinat, de „purgare" prin intermediul culturii autentice.

Criteriile axiologice vor fi, astfel, permeabile la cultura în devenire. Acest fapt îi facilitează receptorului încorporarea unor valori care, deseori, se dovedesc circumstanţiale. Sunt lucruri, idei, fapte ce devin valoroase *hic et nunc* ; dincolo de anumite cadre spaţio-temporale, ele îşi pierd valabilitatea. Sesizarea momentului sau a situaţiei de maximă operaţionalitate a valorii impune o autoreglare „din mers" a criteriilor valorice. Dar aceasta presupune o anumită putere autonomă de discernere şi de valorizare.

Trebuie să avem curajul autonomiei axiologice, întrucât aceasta constituie vectorul libertăţii noastre spirituale. Să nu ne alertăm atunci când lumea nu mai încape în grilele noastre de examinare. Trebuie să dăm dovadă de mai multă înţelegere şi maleabilitate. Sunt valori pe care nu le vedem din cauza miopiei noastre, sau există lucruri pe care nu le percepem pentru că nu avem încă „organe de simţ". Să ne desfăşurăm şi să îmbrăţişăm tot ceea ce merită, căci valori sunt destule. Dacă există o criză în planul valorilor, ea nu este numai a producerii valorilor, ci şi a reperelor noastre de validare valorică, ce nu sunt restructurate îndeajuns şi oportun.

Nu rezultă, de aici, că trebuie să acceptăm totul. Democratizarea vieţii sociale presupune şi un aflux de produse pseudo-culturale, care scapă standardelor valorice. Se vor perinda sau ni se vor propune produse, comportamente, idei care nu au nimic cu Frumosul, Binele, Adevărul. Înmulţirea fenomenelor culturale şi rapiditatea derulării lor fac cu neputinţă statornicirea *a priori* a unei criteriologii valorice, de care consumatorii

culturali să ia cunoştinţă în mod imediat. Şi, în ultimă instanţă, nici nu este bine ca, întotdeauna, să se prescrie riguros ce este bine sau nu în materie de cultură. Indicaţiile din partea unor foruri instituţionalizate devin – în parte – caduce în condiţiile democratizării şi liberalizării. *Idealul ajungerii la o autonomie axiologică pare să împace pozitiv atât tendinţele proliferării culturale, cât şi cerinţa asigurării libertăţii individuale de alegere a valorilor.*

Cucerirea unei independenţe axiologice ţine şi de predispoziţia personalităţii individului spre o structurare democratică. Psihologii sugerează faptul că se poate vorbi de o structură individuală democrată, alături de conduita democratică în calitate de trăsătură a grupului social. Aşa se face că structurile paranoide, din cauză că nu sunt permeabile la problemele altora, nu pot adopta uşor conduite deschise şi democratice, acestea fiind rezultatul voinţei, al unei atitudini de control conştient, şi nu rezultatul unei nevoi naturale, spontane (Holban, 1987, p. 197). Plecând şi de la premisa că, în plan real, nici o variabilă psihică nu evoluează independent, că există o corelaţie a variabilelor şi proceselor psihice (după o logică intrinsecă de organizare), putem să tragem concluzia că posibilitatea accederii la autonomia axiologică autentică va fi dependentă şi fluctuantă de la un individ la altul, de la o structură temperamentală la alta. Acest aspect trebuie reţinut de pedagogii şi de factorii culturali atunci când prefigurează realizarea unei educaţii pentru şi prin valori.

Dobândirea autonomiei personale trebuie corelată şi cu cea a altor actori cu care individul vine în contact şi care trebuie luată în seamă şi respectată. Autonomia nu este pur şi simplu o ajustare a mijloacelor la scopuri individuale, ci, mai ales, predispoziţia de interogaţie asupra legitimităţii acestor mijloace şi, de asemenea, de grija dacă nu cumva alţii sunt utilizaţi, manipulaţi, împiedicaţi de a se manifesta ca fiinţe libere. În susţinerea acestei idei, mai aducem următoarele observaţii: „Emiterea unor judecăţi de valoare nu poate fi lăsată deci la bunul plac al fiecărui individ, orice raport interuman fiind determinat de judecăţi de valoare de acelaşi fel, bazate pe încrederea fiecăruia că şi celălalt îl respectă, îi spune adevărul, că trebuie să existe o modalitate de a-şi apăra drepturile, chiar dacă, personal, nu dispune de forţa necesară pentru a le impune în mod nemijlocit. În lipsa acestor judecăţi de valoare, întoarcerea la dreptul celui mai tare ar fi inevitabilă. Principiul fundamental al pluralismului trebuie deci corelat în sensul următor: nu este necesară numai existenţa unor păreri individuale diferenţiate, ba, mai mult, trebuie să existe, în pofida acestor diferenţe, şi un consens sub forma unei identităţi secvenţiale. Această determinare, absolut necesară unei vieţi sociale, stă la baza rolului educativ al şcolii şi al profesorului, de care nimeni nu se poate dezice, chiar dacă se referă la caracterul ştiinţific, valoric neutral, al disciplinei sale" (Geissler, 1981, p. 78). Este adevărat că autonomia presupune detaşarea de alţii, de puterea acestora, dar se presupune o anumită reciprocitate în sensul că alţii trebuie să nu depindă de puterea mea de constrângere, să aleagă în mod autonom, să reprezinte un punct de vedere, chiar opus celui sugerat de mine. „Capacitatea de a se dirija prin sine însuşi – scrie Philippe Meirieu – ar fi o absurditate dacă ea ar genera sau pur şi simplu ar folosi orbeşte pe alţii, prostia lor sau eteronomia lor. A fi autonom înseamnă a dori ca şi alţii să-şi vadă de propriile interese. În acest sens, autonomia este o cucerire colectivă... Autonomia este o finalitate pedagogică sau, mai precis, o manieră de a numi finalitatea pedagogiei în calitatea de promovare colectivă şi interactivă a subiecţilor liberi care îşi creează reciproc putinţa de a spune «eu»" (1991, p. 147). Autonomia personală nu poate exista fără o autonomie culturală.

Nu există scheme standardizate de valorizare, valabile pentru toţi indivizii şi toate contextele educaţionale. De aici, problemele deosebit de delicate pe care le ridică o astfel de ipostază a educaţiei. Dintr-o anumită perspectivă, valorile culturale sunt cele mai variabile. Timpul şi contextul socio-cultural pot eclipsa ori converti valorile ştiinţifice, artistice, filosofice, politice etc. existente la un moment dat în nonvalori (după cum unele produse culturale, iniţial indezirabile, sfârşesc prin a fi însuşite drept valori).

A face educaţie *pentru valori fixe* (chiar dacă sunt justificate de un climat socio-istoric) sau *prin valori certe* (sancţionate ca atare de o mai scurtă ori mai îndelungată tradiţie culturală) este un lucru bun, dar insuficient pentru exigenţele educaţiei axiologice. *A face, în plus, o educaţie pentru şi prin valorizare, în scopul şi pe temeiul autonomiei axiologice, iată calea şi baza educaţiei pentru şi prin valori*. O astfel de educaţie se face nu (numai) în spiritul unei culturi existente (firesc, limitativă), ci, mai ales, în perspectiva unei culturi posibile (generatoare de noi aspiraţii şi idealuri întrupate, în parte, încă din prezent). Iar această cultură poate fi a noastră sau a altora.

Educaţia axiologică, astfel înţeleasă, va depăşi nu numai obiectivele educaţiei estetice (care vizează doar valori estetice), dar şi pe cele ale educaţiei culturale în sensul strict, întrucât se transcende datul, constituit cultural, în profitul adulmecării şi integrării valorilor potenţiale, în virtutea autonomiei şi autodeterminării axiologice. În măsura în care devenim mai autonomi, ne raportăm la fundamente şi devenim mai autentici, mai „naturali" din punctul de vedere al adevărului, binelui, frumosului, dreptăţii. Referindu-se la avatarurile formării morale a personalităţii, J. Ardoino insistă asupra faptului că „acţiunea educativă nu are ca finalitate formarea pentru o anumită morală, ci vizează emergenţa subiectului, acţionând asupra dezvoltării personale, în cadrul dinamicii raporturilor de forţe sociale, pentru cucerirea unei mai mari autonomii sau a unei mai mici alienări, permiţând, astfel, elaborarea unor fundamente necesare întregii vieţi morale" (1980, p. 131). Să mai spunem că educaţia axiologică poate fi şi premisa – sau, de ce nu – treapta „de jos" a creaţiei propriu-zise de valori. Căci prin intuirea şi promulgarea valorii care nu este încă – dar va fi – se dă curs unei proiecţii demne de un autentic creator. Prin exersarea unor valori „noi", ne punem în evidenţă, aducem lumii un spor de valoare – valoarea noastră de fiinţe independente şi creative.

Prin intermediul referenţialului axiologic, valorile generale se particularizează, devin „perceptibile", conducând la acte, strategii inervate şi colorate axiologic. În cazurile acţiunilor concrete, nu valorile generale sunt operative, ci cele transfigurate în conduite, exigenţe, atribute şi valenţe particulare. Valorile devin tot mai relative, pe măsură ce „coborâm" în perimetrul concretizărilor. Toţi oamenii apreciază Frumosul, Binele, Adevărul etc., dar întrupările acestor valori sunt diferite, chiar contrastante, de la o cultură la alta, de la un spaţiu şi timp istoric la altul. De aici şi conflictele inerente, care se nasc de îndată ce oamenii operează cu valori contextualizate.

Rândurile de mai sus nu se constituie într-o pledoarie pentru relativism în valorizarea culturii. Căutăm să sugerăm faptul că democratizarea culturii antrenează o relativizare mai pronunţată a acesteia la coordonatele subiective, relativizare care trebuie acceptată în măsura în care reperele subiective ating demnitatea „fixistă", presupusă de autonomia axiologică la care se poate ajunge prin educaţie.

Competenţa valorică se manifestă în mod particular, în funcţie de caracteristicile perimetrului valoric interogat. Competenţa axiologică concretizată în spaţiul valorizării estetice, de pildă, se manifestă prin disponibilizarea individului de a se apropia faţă de

expresiile artistice noi, de a le integra în experienţa personală, de a le propune şi de a le transmite şi altora. Autonomia în acest teritoriu înseamnă capacitatea insului de a adera în chip independent şi responsabil la formule expresive a căror viabilitate este consimţită; înseamnă a ignora şi a refuza contrafacerea şi mediocritatea – formală sau de conţinut – manifestate în unele produse estetice. Înseamnă să construieşti singur filtre de selecţie a noilor expresii artistice, fără a aştepta ca alţii sau „timpul" să ţi le prescrie.

Autonomia şi competenţa axiologică se dovedesc necesare şi pentru înţelegerea şi integrarea produselor ştiinţei şi tehnicii actuale. Complementaritatea dintre ştiinţă şi cultură nu numai că e evidentă, dar ea apare ca un factor decisiv al îmbogăţirii personalităţii şi societăţii. Educaţia pentru ştiinţă şi, în general, educaţia intelectuală trebuie racordate la un context axiologic. Se va avea în vedere transmiterea nu numai ştiinţei, ci şi a *conotaţiilor sale axiologice* care o semnifică şi-i reliefează valenţele pozitive şi negative. Numai aşa individul va reuşi să semnifice, în cunoştinţă de cauză, descoperirile ştiinţifice şi, mai ales, consecinţele acestora, să sancţioneze operativ acele desfăşurări aplicative, tehnologice care ajung să pună în chestiune destinul firesc al omenirii. Modul în care se prezintă la ora actuală disciplinele ştiinţifice în programele şi manualele şcolare este încă neizbutit ca dimensionare a conţinutului, pentru că se neglijează structurarea unei baze axiologice adiacente ştiinţelor respective. Atât timp cât se vizează numai transmiterea nucleului explicativ al unei ştiinţe şi formarea eşafodajului intelectual, fără a se evidenţia geneza şi evoluţia ideilor ştiinţifice, valorile specifice fiecărei ştiinţe, finalitatea umană a interogaţiei ştiinţifice şi – în ultimă instanţă – fără a se forma o veritabilă *cultură ştiinţifică*, credem că educaţia este afectată în însăşi esenţa ei – dimensiunea formativă ipostaziată în atitudini. Chiar dacă admitem că profesorul ar adopta o atitudine axiologică faţă de conţinutul vehiculat, o stipulare a unei perspective axiologice asupra conţinutului învăţământului la nivel macrostructural, materializată în planuri, programe, manuale ar mări marja de inserţie a educaţiei axiologice, realizată implicit, prin intermediul disciplinelor „nespecifice" pentru o atare educaţie.

„Consumatorul" de ştiinţă şi tehnică va trebui să fie nu numai bine instrumentalizat cu ceea ce este nou şi eficient în acest teritoriu, dar şi cu ceea ce este *valabil* şi *benefic* pentru om. El trebuie să aleagă (singur!) între mai multe alternative, să adere la acele achiziţii ştiinţifice care nu-i ocultează demnitatea de om şi nu-i periclitează existenţa. „Producătorul" de ştiinţă şi tehnică are şi va avea, de asemenea, responsabilităţi sporite. El nu se va supune mirajului investiţiei abstracte, fără sens sau – mai rău –unui obiectiv care lezează umanitatea în firescul desfăşurării ei. El trebuie să înţeleagă că există nişte praguri de investigaţie şi de aplicativitate care, o dată depăşite, nu numai că stârnesc decepţii sau coşmaruri (vezi armele atomice, disoluţia ecologică sau perspectivele apariţiei unor monstruozităţi genetice), dar provoacă, în mod practic, rupturi sau catastrofe iremediabile.

Trăim, după unii autori, într-un spaţiu suprasaturat de ştiinţă şi tehnică. Or, prezenţa acestor realităţi reclamă o poziţionare valorică şi o atitudine clară din partea noastră. Dintr-o perspectivă axiologică se pot regândi statutul tehnicii contemporane şi, respectiv, relaţia dintre tehnică, umanism, educaţie. Nu se pot trece cu vederea consecinţele tehnicizării asupra omului. O dată cu dezvoltarea ştiinţei şi tehnicii, viaţa poate deveni din ce în ce mai „antinaturală", iar individul riscă să-şi atenueze diferite forme de sensibilitate. „Una dintre sarcinile educaţiei de mâine va fi să contribuie la întreţinerea funcţiilor pe care viaţa zilnică nu le va stimula suficient" (Mialaret, 1981, p. 30). În altă

ordine de idei, este greşit să le inoculăm celor educaţi ideea că universul tehnicii se opune iremediabil universului uman. Lumea maşinilor se supune aceloraşi legi pe care le suportă întreaga umanitate. De aceea, se cere a fi cultivată o viziune globală asupra ştiinţelor şi tehnologiei „prin formarea unor atitudini evaluative asupra achiziţiilor ştiinţei şi prin mai buna punere în valoare a semnificaţiilor umaniste ale ştiinţei" (Văideanu, 1988, p. 91).

Noul umanism propus de dezbaterile filosofice contemporane are în vedere umanizarea spaţiului artificial al tehnicii, care, de fapt, este o ipostază a culturii. Gaston Berger vorbeşte chiar de un „umanism tehnic", fără ca această formulă să fie numaidecât contradictorie. Este evident însă că valorile spirituale reprezintă un moderator şi un factor de echilibru moral, psihic al oamenilor care trăiesc într-o societate puternic marcată de ubicuitatea ştiinţei şi tehnicii.

2. EDUCAŢIA CA INVESTIŢIE CULTURALĂ

2.1. Şcoala – instanţă de spiritualizare

Şcoala reprezintă un spaţiu axiologic prin excelenţă, un câmp de negociere şi validare valorică. Actorii implicaţi în procesul paideutic îşi etalează diverse atitudini, preferinţe, interese, propun modele comportamentale dezirabile, dezbat şi desluşesc valorile care „intră" şi „ies" din acest perimetru.

Valorile „de intrare" sunt purtate de protagoniştii principali – elevi şi profesori –, dar şi de alţi participanţi (direcţi sau indirecţi): corpul administrativ-managerial, membrii familiilor elevilor sau alţi colaboratori ai şcolii. În acelaşi timp, resursele materiale puse în joc induc anumite rezonanţe valorice, care, în unele cazuri, condiţionează, orientează şi colorează axiologic funcţionalitatea demersurilor educative. Valorile „de ieşire" sunt acele achiziţii comportamentale, încorporări de „ştiinţă şi de conştiinţă", detectabile la nivelul „produsului" (elevi, studenţi), dar şi al „producătorilor (căci şi agenţii schimbării – profesorii – îşi reajustează din mers înclinaţiile şi predispoziţiile valorice).

Universul axiologic al şcolii nu este facil de desluşit şi de interpretat. Este un spaţiu mobil, glisant, uneori tensionat, alteori calm, tihnit – supărător de molcom, dacă îl raportăm la unele tendinţe externe. Tensionările sunt inerente, chiar binefăcătoare. Este un loc al ajustării, reaşezării, redefinirii, contestării – chiar – a valorilor chemate aici pentru a fi interogate. *Şcoala este un spaţiu al interpretării.* Nu trebuie să ne sperie caracterul transformator al intervenţiei şcolii în ceea ce priveşte redefinirea valorilor. În fond, în instituţia educativă, valorile se discută, se confruntă, se amendează, se creează. Orice instituire valorică este problematică, aduce insecuritate şi disconfort, predispune la dislocaţie funcţională şi la disoluţie instituţională ; acest proces este un semn al crizei ce poate anunţa o renaştere.

Relevanţa, profunzimea şi eficienţa actului paideutic sunt date de desfăşurarea teleologică a acestui proces, iar această proiecţie spre un scop şi în numele unui ideal trebuie să se facă pornind de la un sistem de valori autentice.

Pedagogia, mai ales în ipostaza sa normativă şi proiectivă, îşi structurează discursul teoretic, dar şi practic, prin asimilarea unor valori dezirabile şi operaţionale în prezentul dat şi în perspectivă. De regulă, sistemul de valori sociale constituie premisa din care se alimentează şi se decelează valorile educaţionale infuzate în finalităţile educaţiei, conţinuturile instrucţionale, strategiile de predare – învăţare, principiile şi arsenalul metodic specific activităţilor de formare. De pildă, în finalităţi se întrezăresc multipli vectori ideologici, sedimentaţi la nivelul societăţii. Dar aceştia nu sunt calchiaţi şi aduşi ca atare în spaţiul acţiunii educative. Câmpul social poate prezenta, la un moment dat, un sistem de valori contradictorii, în restructurare şi tranzienţă, în anomie şi suferinţă. Este riscant

ca şi sistemul de valori educaţionale să înregistreze o atare fluctuaţie. *Educaţia trebuie să se centreze pe un sistem axiologic congruent, relativ imperturbabil, ataşat unor valori constante şi fundamentale, care să scape perisabilităţii şi facticităţii cotidiene*. Aşa s-au petrecut lucrurile în ţările şi/sau perioadele de largă respiraţie democratică, unde educaţia a propulsat diferite valori umane atât la nivel instituţional, cât – mai ales – în planul activităţilor didactice concrete.

Şcoala este o instituţie delegată de comunitate să transmită un anumit sistem de valori. Comparativ cu statul (organele politice abilitate), care prezintă o mobilitate imprevizibilă – uneori, în sens negativ –, comunitatea comportă o anumită stabilitate, inclusiv sub aspectul continuităţii valorice. Fără a nega funcţionalitatea benefică a unor valori circumstanţiale, recomandate a fi infuzate în educaţia instituţionalizată şi fără a neglija impactul valorilor sociale (mai exact, ale sistemului social global, în care şcoala fiinţează) asupra valorilor educaţionale, vrem să sugerăm faptul că existenţa unei autonomii axiologice la nivelul educaţiei constituie un garant al conservării şi îmbogăţirii valorilor autentice, comparativ cu alte instanţe ale praxisului social, mai vulnerabile axiologic.

Sub aspect axiologic, actul pedagogic nu se limitează la o simplă reproducere a valorilor morale, ştiinţifice, artistice etc. în corpusul de expectanţe şi de norme paideutice sau în conţinuturile transmise; ea operează o selecţie, o decantare, o ierarhizare după criterii ce au în vedere relevanţa pedagogică a setului de valori în exerciţiul paideutic. Uneori, pedagogia poate să respingă valori larg acceptate de societate (sau, cel puţin, încearcă să se opună difuzării unor false valori), dar inoperante sau malefice pentru actul educativ, după cum poate extrage, conserva şi răspândi valori ocultate sau ostracizate de sistemul social. În acest caz, dozările şi reajustările axiologice realizate de educatorii înşişi sunt bine venite. Acest lucru este realizabil în virtutea autonomiei şi responsabilităţii acţionale de care ar trebui să dispună fiecare în parte. Doar astfel se pot explica prezenţa şi funcţionarea în sistemul de învăţământ a unor valori neutre sau contrare celor impuse de regimurile autoritare, dar deosebit de oportune prin validitatea şi perenitatea lor. *Subliniem dreptul educaţiei la anticipare şi opoziţie, la reconstrucţie şi contestare. Prin actul educativ nu numai că se aprobă şi se propun valori ale prezentului, ci se şi oculteazā sau se neagă o parte dintre acestea, care nu par a fi coextensive şi operaţionale în raport cu viitorul vizat*. Omul nu trebuie să se adapteze la mediu numai pentru faptul că acesta îi este impus. „Acestui mediu – remarcă A. Kriekemans – trebuie să ne adaptăm până la un anumit punct, să-l transcendem, într-un anumit fel, să-l folosim ca un mijloc sau chiar să-l îndepărtăm precum un obstacol" (1967, p. 81). Educaţia nu se reduce la o simplă formulă de conformism. Educaţia demnă de acest nume va propensa manifestarea liberă a voinţei individuale, chiar dacă nu este întotdeauna coextensivă fluxului social. *Valorile infuzate în/de educaţie trebuie să-şi păstreze veritabile dimensiuni reactive şi prospective în faţa prezentului şi viitorului.*

De regulă, condiţionările zilnice (şi silnice!) la care este supus individul, dincolo de realizarea unui confort efemer, contribuie din plin la eroziunea spiritualităţii, a simţului critic şi a sentimentului responsabilităţii. Din păcate, societăţile noastre utilitare acordă prea puţină importanţă educării individului în spiritul valorilor autentice şi pentru structurarea unui fundament spiritual întregii sale desfăşurări (vezi Ardoino, 1980, p. 131). Raportarea omului la un plan valoric superior, stabil şi coerent, este necesară şi deosebit de fertilă. Fără relaţionarea la o dimensiune profundă a existenţei, cea conturată

de lumea valorilor, însăşi activitatea şi viaţa omului îşi pierd din substanţă. Pentru viaţa umană, lumea valorilor este un „punct de sprijin în univers", un temei ineluctabil pentru generarea unui surplus de energie spirituală, care ar putea da substanţă şi ar putea perfecta întreaga existenţă umană.

Dincolo de perisabilitatea şi fluenţa lumii exterioare, există o zonă mai stabilă şi mai profundă : spiritul uman. Acesta se dovedeşte superior tuturor agitaţiilor şi complicaţiilor existenţiale. Investiţia în spiritul uman, prin educaţie, are consecinţe inepuizabile. Dacă omul şi-ar înnobila mai atent spiritul, atunci şi ceea ce ţine de existenţa sa concretă ar fi mai uşor şi mai bine realizat. Forţa omului nu derivă dintr-o precaritate momentană a exteriorului, care trebuie pregătită sau exploatată de spirit ; superioritatea sa ţine mai mult de o disponibilitate funciară către autonomie, specifică interiorităţii. Eul veritabil este cucerit atunci când propria noastră viaţă este condusă spre autonomie. „Omul poartă lumea lăuntric, spiritual..." – scrie Părintele Constantin Galeriu (1992, p. 67). El este dedicat finalităţii, scopului, valorilor. Nu omul se adaptează la lumea externă, ci aceasta se mulează conform unei finalităţi instituite în spiritul său.

Lumea valorilor fortifică interioritatea şi este cea care-l direcţionează pe individ spre cucerirea unei lumi veritabile, întemeiată pe autonomie morală. „Dacă orice etică obligă la ceva dincolo de om – notează Rudolf Eucken –, acest „supraumanˮ este baza spirituală cea mai profundă a omului însuşi. O dată cu aceasta va dispărea orice posibilitate de a înţelege morala ca un jug oprimant sau ca o structurare stereotipă... Activitatea noastră ar trebui să fie condiţionată de impulsiuni ce vin din interior. Dar indivizii sunt integraţi în structuri acţionale şi îndemnaţi la fapte prin intermediul diverselor sisteme normative. Iar aceste sisteme normative nu întotdeauna au în subsidiar valori. „Fără un scop superior al existenţei subiective, îi lipsesc vieţii un sprijin solid şi orice consistenţă ; ea nu poate deci, în ciuda unei plenitudini a exteriorului, să scape unui vid şi unei disoluţii interioare" (Eucken, 1912, p. 151).

Comuniunea spirituală, realizată prin educaţie, nu este numai de ordin intelectiv sau practic, ci este şi de domeniul afectivului. Fiinţa umană nu descoperă frumuseţea lucrurilor sau a raporturilor decât atunci când o poartă în ea însăşi şi abia apoi o proiectează în afară. Din acelaşi motiv – crede René Hubert – educaţia este o lucrare de dragoste. „Fiinţele se izolează prin sentimentele lor inferioare şi se unesc prin sentimentele lor superioare. Educatorul nu dă, iar educatul nu lasă să se ia decât ceea ce au mai bun în ei înşişi. A face un corp comun pentru a răspunde la toate chemările din afară este o primă etapă. A gândi aceleaşi lucruri este o alta. A acţiona în comun este o a treia. Dar a simţi în comun este etapa supremă, cea care dă accesul decisiv în Societatea Sufletelor" (Hubert, 1965, p. 224).

Şcoala este un mediu al comunicării şi comuniunii. Aspectul relaţional este esenţial în actul didactic. Promovarea valorilor ţine şi de *competenţa comunicaţională* a profesorului. *Cadrul didactic performează acte de limbaj, acte de gândire, acte de trăire.* „Cultura mirării" este un topos către care este bine să se tindă. Explicaţia „până la capăt" ori exprimarea redundantă, chiar dacă sunt indicate, pot da expozeului didactic o notă de monotonie şi plictiseală. *Cultul exclusivist al lucrului dezvăluit în întregime nu numai că sterilizează curiozitatea, dar trezeşte şi nelinişti metafizice*. O predare eficientă este aceea care menţine o doză optimă de deschidere, de „nedesăvârşire", de incertitudine. Să fim circumspecţi la cei care dau „lecţii" şi substituie formarea stărilor de spirit cu transmiterea de cunoştinţe încremenite.

Reproducţia culturală realizată prin practicile didactice induce diferenţiere, achiziţii inegale, adânceşte variaţiile culturale sau sociale. Prin această activitate se dobândesc statute şi poziţii, se legitimează diferenţe, se instituie autoritate şi prestigiu. „Capitalul cultural" se redistribuie după o regie uneori perfidă, dificil de surprins şi de cuantificat. Educaţia poate fi şi un instrument al polarizării, al segregării culturale, profesionale, materiale. Prin educaţie are loc nu numai o integrare pur simbolică în structurile mentale prezente, ci se produce şi o selecţie diferenţiatoare, consistent materială, cu repercusiuni directe asupra configuraţiei sociale. Nu-i de mirare că, în unele societăţi, şcoala este o pârghie care acţionează în mod oportun, schimbă şi dinamizează întreaga fizionomie socială. Instituţia şcolară este un segment al socialului care „dă tonul" întregii societăţi, o influenţează, o schimbă, o reînnoieşte. Este drept că şcoala se construieşte „pe măsura" societăţii, dar ea trebuie să fie şi în contrasens cu fluxul axiologic precumpănitor, e nevoie să fiinţeze ca un avanpost al ei, să se deschidă viitorului, să adulmece valorile necesare „pentru mai târziu".

Comuniunea afectivă are drept efect consolidarea trăirilor fiinţei individuale a elevului şi pregătirea lui pentru întâmpinarea sau zămislirea frumuseţii şi dragostei. Educaţia pentru valori îl conduce pe elev până la acest prag. Ceea ce urmează, după această primă spiritualizare, este opera individului însuşi. Spiritualizarea autentică a omului presupune atât iradierea exteriorului cu raţiunea sa, prin cercetarea şi căutarea fundamentelor, semnificaţiilor, cât şi o concentrare înspre interioritate, prin trăirea afectivă a acestui exterior, dublat/reflectat în interioritate. Actul gândirii se complementează şi se împlineşte cu/în sensibilitatea fiinţei. „A fi în stare să situezi o realitate care ne înconjură în unitatea gândirii şi sensibilităţii este, de bună seamă, o stare a culturii, înseamnă să interpretezi faptele pe care civilizaţia le simplifică, redescoperind motivele acestei simplificări şi întreaga existenţă mişcătoare, care constituie misterul infinit al existenţei" (Peretti, 1969, pp. 147-148). Cultura consolidează interioritatea, care, la rândul ei, creează şi sporeşte fondul cultural – destinat, cu precădere, tot interiorităţii.

2.2. Dimensiunea estetică a procesului educativ

Educaţia este o artă – crede Kant – a cărei practică are nevoie de a fi perfecţionată de mai multe generaţii. Originea, precum şi mersul acestei arte sunt fie mecanice, adică fără un plan deliberat, fie raţionale, orientate în mod premeditat. Se pare că filosofului german îi convine mai mult varianta raţională de vizare a actului paideic. „Arta educaţiei nu rezultă mecaniceşte din împrejurările în care învăţăm, din experienţa dacă un lucru oarecare ne este vătămător sau folositor. Orice artă de acest fel, care ar fi pur mecanică, ar conţine multe greşeli şi lacune, pentru că nu ar urma nici un plan. Trebuie deci ca arta educaţiei, ca pedagogia să fie raţională pentru ca natura omenească să se poată dezvolta în aşa chip ca să-şi poată îndeplini destinaţia" (Kant, 1992, p. 15). De altfel, unii autori contemporani definesc pedagogia ca fiind „arta educaţiei" (Planchard, 1992, p. 42), respectiv aplicarea cunoştinţelor la realizarea unui proiect, a unei concepţii. Educatorul trebuie să dispună nu numai de profesionalism *stricto sensu*, ci şi de inspiraţie, chiar de talent. Din doi profesori la fel de bine instruiţi în tehnica predării, va avea mai mult succes cel care dă dovadă de înclinaţie, vocaţie, har. De aici rezultă şi ideea unei selecţii, a unui triaj iniţial pentru cei care vor să urmeze calea apostolatului. „Avem dreptul –

sugerează Planchard (1992, p. 44) – să cerem anumite aptitudini şi garanţii, să limităm alegerea la cei mai buni şi deci să restrângem libertatea individuală, când este vorba de profesiuni care au un rol social important". De ce această triere nu este asumată de nimeni?

Ca act prin excelenţă teleologic, educaţia este o acţiune raţională care poate să facă loc, în anumite momente, şi unor desfăşurări imprevizibile, spontane, care pot primi, în funcţie de inspiraţia dascălului, semnificaţii şi valori pedagogice. Optimizarea procesului instructiv-educativ este determinată de împletirea şi complementaritatea dintre cele două momente – raţionalizare şi spontaneitate creativă –, şi nicidecum de o supralicitare unilaterală a unuia dintre cei doi poli avuţi în vedere.

La fel ca orice artist autentic, care ţine cont de proprietăţile unui material dat, ce urmează a fi fasonat, profesorul trebuie să ţină seama de calităţile persoanei, de limitările contextuale, pentru a „pune în formă" un „material" unic şi irepetabil: persoana umană. Dacă, în cazul artei, intenţionalitatea formei se află preponderent în mintea şi sufletul artistului, în situaţia de formare intenţia derivă şi din înclinaţia şi tendinţa proiectivă pe care o prezintă educatul. Nu poţi să faci din educat orice. Educatorul nu este la fel de liber precum creatorul. Imaginarul artistic debordează de multe ori sau se opune cu obstinaţie constrângerilor externe. Ca artist, poţi să faci „ce vrei" cu materialul dat. Educatorul, în schimb, racordează – conştient, de bună seamă – intenţionalitatea manifestată deja la nivelul copilului sau tânărului la intenţionalitatea lui, care va determina în mare măsură drumul şi ritmul în care vor merge copiii. Trebuie să intuieşti şi să exploatezi direcţia posibilă de mişcare a educatului, să o faci solidară cu scopul pe care tu, ca adult, îl ai în vedere. La nevoie, induci tu însuţi în cel educat un traiect al evoluţiei, care crezi că este cel mai bun, pe care el, de unul singur, nu-l găseşte. Chiar şi adepţii noninterventiei preconizează un atare tratament. „Ia drum opus cu elevul tău – ne sugerează Rousseau, aproape scandalizându-ne –; lasă-l să creadă că el este stăpân şi fii tu, de fapt, totdeauna stăpân... *Fără îndoială că nu trebuie să facă decât ceea ce vrea, dar el nu trebuie să voiască decât ceea ce voieşti tu să facă* (s.n.)" (Rousseau, 1973, p. 100). Dacă există o superioritate a educatorului faţă de educat, aceasta constă în faptul că primul este pe deplin conştient de scopul său, pe care-l şi modelează în acelaşi timp, pe când al doilea actor nu întrezăreşte ţinta decât în mod confuz şi chiar aspiră spre ea în mod inconştient (Hubert, 1965, p. 311).

Creativitatea profesorului intervine într-un câmp de acţiuni precis delimitate. Poate că în acest fapt constă şi paradoxul creativităţii pedagogice: cu cât traseul didactic este mai bine stabilit, cu atât intuiţia creatorului poate fi mai puternic valorificată. Într-un teritoriu în care liniile acţionale sunt trasate în mod clar, numai acolo momentele fericite, „întâmplătoare", se convertesc în soluţii spontane ce merită a fi fructificate. În fond, creativitatea didactică nu este decât capacitatea de a regrupa sisteme şi situaţii acţionale ştiute în funcţie de un anumit câmp de posibilităţi; ea reprezintă racordarea şi contextualizarea nimerită a unui ansamblu procedural într-un proiect mai amplu şi coerent, desenat înainte, în detaliu.

Cum este firesc, nu se poate prevedea totul în materie de educaţie. Tehnologismul, ca ipostază a exagerării actului deliberativ, generează monotonie şi mecanizare, estompând creativitatea profesorilor şi elevilor, diminuând interesele şi motivaţia acestora. De regulă, cei mai apreciaţi profesori, din punctul de vedere al specialităţii şi din perspectivă psihopedagogică, îşi pot permite şi realizează efectiv momente de largă autonomie şi expansivitate spirituală, în care inspiraţia şi creativitatea imprimă strategiei paideutice

valenţe noi. Nu te naşti educator, ci devii educator. Ca şi în artă, înclinaţia originară, dacă, eventual, există, nu poate face nimic dacă nu se supune unui travaliu de informare şi de formare adecvat.

Cât priveşte dilema dacă pedagogia este o ştiinţă, o tehnică sau o artă, înclinăm să credem că disciplina în discuţie este o ştiinţă, un discurs teoretic asupra unui fenomen care, în unele circumstanţe, se prelungeşte în acţiuni concrete, întruchipând, astfel, note ale tehnicii (tehnica educativă). Nu credem că pedagogia este o artă (decât în cazuri speciale, când pedagogul este un artist al cuvântului, care scrie o pedagogie expresivă, asemenea literaturii ; putem spune că J.J. Rousseau este un pedagog-artist). *Calitatea de artă aparţine practicii paideutice*, deci educaţia poate fi o artă. Este adevărat că, uneori, pedagogul (cel care sugerează sau propune un sistem de gândire asupra educaţiei) este şi educator. Dar el este artist prin ceea ce face, şi mai puţin prin ceea ce scrie sau gândeşte despre actele întreprinse. Pedagogia lui Pestalozzi sau Herbart nu este o artă ; educaţia care se realizează în acord cu tezele lui Pestalozzi sau Herbart poate fi însă o artă. Cum estetica nu este o artă, ci are menirea de a studia şi de a interpreta fenomenul artistic ; la fel procedează şi pedagogia, reflectând asupra educaţiei, care, în anumite circumstanţe, devine şi o artă.

2.3. Cultură şi educaţie

Semnificaţiile termenului „cultură" sunt multiple şi variabile în funcţie de virtualele direcţii de interogare : istorică, antropologică, psihologică, sociologică, culturologică, filosofică etc. Evocăm, totuşi, câteva puncte de vedere privind definirea culturii, care ni se par a fi interesante.

Jean Ladrière, un filosof şi sociolog al culturii, consideră cultura un ansamblu format din : a) sisteme de reprezentări, b) sisteme normative, c) sisteme de expresii şi d) sisteme de acţiuni. Sistemele de reprezentări cuprind ansambluri conceptuale şi simbolice prin care diferitele grupuri ale colectivităţii tind să se integreze şi să interpreteze lumea, îmbogăţindu-şi cunoştinţele şi tacticile acţionale. Sistemele normative se referă la ceea ce ţine de valoare, iar pe această bază sunt apreciate acţiunile şi situaţiile şi sunt justificate practicile concrete. Sistemele de expresii cuprind modalităţile materiale şi formale prin care reprezentările şi normele îşi găsesc întruchipările concrete la nivelul sensibilităţii sub forma unor entităţi semnificative multidimensionale. Sistemele de acţiuni sunt acele medieri tehnice privind mediul natural, dar şi acele mijlociri sociale prin care colectivitatea se organizează în vederea administrării propriului destin (Ladrière, 1977, pp. 16-17).

Kluckhohn (1954) sugerează şase tipuri de definire a culturii :

- definiţii descriptive, unde se încearcă avansarea unei liste a trăsăturilor şi a elementelor culturale ale unei comunităţi ;
- definiţii istorice, care pun accentul pe acumulările tradiţiilor şi pe moştenirea culturală ;
- definiţii normative, ce evidenţiază cumulul de reguli şi de principii de viaţă dezirabile pentru o colectivitate ;
- definiţii psihologice, unde cultura este vizată ca învăţare, ca formare a comportamentelor, a obişnuinţelor ;

- definiţii structurale, care scot în evidenţă patternurile culturale, configuraţia elementelor structurale ale valorilor culturale;
- definiţii genetice, unde se încearcă evidenţierea apariţiei şi evoluţiei formelor culturale în strânsă corelaţie cu funcţionarea socială.

Autorii invocaţi dau culturii următoarea definiţie: „Cultura constă în patternuri, explicite sau implicite, în vederea achiziţionării şi transmiterii comportamentelor prin simboluri, constituind o achiziţie distinctivă a grupurilor umane, incluzând concretizările acesteia în produse; nucleul principal al culturii constă în tradiţii derivate şi selectate istoric, precum şi în valorile ataşate acestora; sistemul cultural poate fi considerat un produs al acţiunii, dar şi un factor ce condiţionează elementele viitoarei acţiuni" (p. 181).

O încercare interesantă de definire a termenului „cultură" îi aparţine lui Taylor (1877), fiind reluată mai târziu de Bennegadi (1986), care pune în evidenţă patru trăsături (cu problemele inerente). Astfel, cultura:

1. furnizează răspunsuri pentru toate acţiunile individului asupra problemelor vieţii;
2. oferă mijloace de interacţiune cu mediul înconjurător;
3. aduce linişte individului şi-l orientează într-un ansamblu de tradiţii religioase şi folclorice;
4. poate veni cu partea sa de influenţe ameninţătoare care dau un aspect periculos mediului ambiant.

Cultura devine sursă de protecţie şi, prin urmare, dezvoltă inevitabil etnocentrismul. Din definiţiile lui Bennegadi se scoate în evidenţă o rezistenţă a insului în a admite alte feluri de comportamente şi alte moduri de abordare a lumii reale şi a valorilor, precum şi o tendinţă spre stereotipie. Poate, de aceea, Preiswerk şi Perrot (1975) sugerează, pe drept cuvânt, că acest concept are o conotaţie „totalitară". Când se face referire la cultura altora, nu întotdeauna se vizează aspectele importante, notabile. În preocuparea de a găsi cauzele eşecurilor şcolare ale copiilor proveniţi din familii emigrante, au fost uneori puse în evidenţă pseudo-specificităţi ale culturii lor de origine, ceea ce a condus la mitizarea anumitor culturi, la simplificarea şi reducerea lor la câteva trăsături proeminente. Copilul este asociat cu o bizarerie exotică şi arhaică, cu practici folclorice care, în realitate, îi pot fi necunoscute (Perregaux, 1999, p. 87).

Alte definiţii pun accent pe interacţiunea dintre formaţiile culturale, pe raportarea culturilor unele la altele. Cultura este un instrument care asigură relaţionarea la alte expresii culturale. Cultura este un prealabil la ivirea unor evenimente sau situaţii multiple. Ea este „determinantul care determină" (Demorgon, 1989, p. 53), este un factor activ al transformării şi evoluţiei sociale. Procesul de primire – acceptare naşte un perimetru cultural nou, mai bogat şi mai divers în stimuli culturali. Acesta nu cuprinde exclusiv elemente dintr-o direcţie sau alta, ci sinteze noi, ca urmare a îngemănărilor, continuităţilor şi complementarităţilor dintre datele culturale preexistente şi cele achiziţionate pe parcurs.

Hall (1979) specifică trei trăsături importante ale faptului cultural: prima arată că acesta nu este înnăscut, ci achiziţionat, a doua – că diversele aspecte ale culturii constituie un sistem, iar a treia – că cultura este împărtăşită, ceea ce îi dă o dimensiune colectivă. Camilleri (1990) ne invită „să considerăm cultura o formaţiune care se construieşte, între altele, în funcţie de provocările mediului, un ansamblu de dispoziţii destinate a răspunde acestora" (p. 567).

Cum însă este bine să avem o definiţie de lucru, ne vom apropria una care ni se pare funcţională în investigaţia de faţă. De pildă, *Declaraţia de la Mexico*, adoptată cu ocazia Conferinţei mondiale asupra politicilor culturale, organizată de UNESCO, în august 1982, propune o definiţie comprehensivă a culturii, care merită a fi reţinută: „Cultura poate fi astăzi considerată un ansamblu de trăsături distincte, spirituale şi materiale, intelectuale şi afective, care caracterizează o societate sau un grup social. Ea înglobează, pe lângă arte şi litere, moduri de viaţă, drepturile fundamentale ale omului, sistemele de valori, tradiţiile şi credinţele... Cultura îi dă omului capacitatea de reflecţie asupra lui însuşi. Ea este cea care face din noi fiinţe specific umane, raţionale, critice şi etic angajate. Este cea care ne ajută să discernem valorile şi să efectuăm alegeri. Prin ea, omul se exprimă, ia cunoştinţă de el însuşi, se recunoaşte ca un proiect neîncheiat, pune în chestiune propriile sale realizări, caută neîncetat noi semnificaţii şi creează opere care îl transcend" (*Déclaration de Mexico*, 1982, p. 200).

Cultura trebuie racordată la temporalitate. Similaritatea răspunsurilor culturale indică faptul că circumstanţele temporale impun acest lucru. O cultură lucrează prin ecourile prezente ale unui trecut determinat. Cultura trecutului se menţine sau se modifică într-un prezent. Conduitele culturale noi, ale prezentului, prefigurează cultura de mâine. „Cultura este un curent energetic şi structural care nu încetează de a se manifesta. Ea este trecut, prezent, viitor, în acelaşi timp" (Demorgon, 1996, p. 206). Unele trăsături dispărute ale culturii pot să învie la un moment dat. Cultura se recompune fără încetare ca un tot unitar, unele conduite privilegiind răspunsuri culturale achiziţionate ieri, iar alte conduite privilegiind inventarea unor răspunsuri noi, acum, în prezent.

Iniţierea în cultură şi dobândirea instrumentelor culturale sunt cele mai importante exigenţe pe care şcoala trebuie să le îndeplinească acum şi în perspectivă. A şti să te cultivi, să utilizezi cu grijă facultatea de a judeca, de a raţiona, de a distinge falsitatea de adevăr, răul de bine, urâtul de frumos sunt calităţi ce trebuie formate de-a lungul şcolarităţii, iar această aspiraţie se intensifică ea însăşi, de îndată ce este stimulată. La un moment dat, nici nu mai este nevoie de o tutelă în ceea ce priveşte culturalizarea. Cumulul cultural, o dată interiorizat, trezeşte în noi multiple nevoi spirituale şi deschide alte posibilităţi. *Cultura naşte cultură.* În 1931, Silvestru Găină, profesor la Universitatea din Cernăuţi şi, mai târziu, la cea din Iaşi, scria următoarele: „Cultura nu este o entitate, o realitate dată, ci un continuu proces de creaţie, atât în aceste stări postcreatoare şi empatice, cât şi *a fortiori*, în dinamismul nestăvilit al argumentării de fond şi forme care nu sunt integral fundate în antecedente, al adăugării din nimic şi din prisos" (1931, vol. I, p. 8).

Şcoala are de îndeplinit, după unii analişti, trei obiective, exprimate în mod sintetic:

- de a pregăti individul pentru o anumită activitate benefică;
- de a-l forma ca viitor cetăţean;
- de a-l dezvolta şi a-l împlini ca fiinţă umană (*cf.* Sicinski, 1984, p. 225).

Şcoala îngăduie funcţii manifeste şi latente (Swift, 1967). Funcţiile manifeste sunt:

- inculcarea la elevi a valorilor şi standardelor societăţii;
- menţinerea solidarităţii sociale;
- transmiterea moştenirii culturale:

Funcţiile latente se referă la reverberaţii neaşteptate, colaterale, la efecte secundare, perverse, la distribuirea puterii, la nivelarea indivizilor, la adâncirea structurii sociale, la şomajul tehnic etc.

Toate aceste finalităţi, directe sau indirecte, presupun racordarea la valorile culturale. De aceea, astăzi, obiectivele educaţionale sunt atât de complexe, încât nici o instituţie educativă nu ar putea să le realizeze. Singura soluţie pare a fi asigurarea unei convergenţe funcţionale şi a unei corelări între toate segmentele pasibile de a face educaţie. Noţiunea de „societate educativă" devine operantă în măsura în care asistăm la o coordonare şi la o împletire strategică a politicilor educative cu cele culturale, sociale, economice. Din acest punct de vedere, chiar activităţile culturale trebuie să incumbe mai multe dimensiuni educative, nu numaidecât explicite (de pildă, implicarea mass-media în educare şi formare, creşterea rolului cluburilor, al centrelor culturale sau al organizaţiilor nonguvernamentale în educaţia adulţilor etc.).

Este bine ca şcoala să potenţeze şi să dezvolte la elevi capacitatea de adaptare şi de înţelegere nu numai în planul cunoaşterii stricte, dar şi în registrul mai profund al spiritualităţii. Adevărata cultură este cea care îl determină pe individ să se autoconducă şi să se orienteze inteligent în condiţiile vieţii moderne, care obligă la o permanentă învăţare. „Şcoala este locul unde debutează această învăţare, iar deprinderea pe care copilul o primeşte aici trebuie să-i dea ceea ce este necesar pentru ca să poată pe viitor să muncească singur la perfecţionarea sa: educaţia şi învăţământul sunt o iniţiere, o deschidere" (Dottrens, p. 38).

Cultura este un imens spaţiu care se modifică permanent. De aceea, sensibilizarea la polimorfismul valorilor constituie o cerinţă de primă importanţă a educaţiei. În plan social, asistăm la o defilare a valorilor, la noi ierarhii şi căi de insinuare a acestora. Emergenţa unui nou stil de viaţă implică raportarea la noi valori. Unele repere valorice sunt ocultate, altele sunt scoase în evidenţă. De pildă, societăţile industriale şi pragmatice actuale pun mare preţ pe raţionalitate, pe gândirea ştiinţifică, eliminând pe cât posibil ceea ce ţine de „reziduurile" tradiţionale, cum ar fi gândirea religioasă. Credinţa în puterile supranaturale este înlocuită cu credinţa în raţionalitatea tehnică a maşinilor. Este, desigur, o stare actuală, modificabilă în devenirea timpului şi lumii.

Valorile educaţionale se mai insinuează şi altfel, în funcţie de operaţionalitatea sau de utilitatea lor la un moment dat. Se pune problema: aceste valori care se prezintă elevilor servesc la ceva? Sunt ele de trebuinţă celui care învaţă? De obicei, se încurajează acele valori care sunt consonante cu marile aspiraţii ale epocii. Valorile dominante ale epocii acţionează direct asupra organizării şi funcţionării şcolii ca instituţie. Asistăm la o schimbare a organizării instituţionale a şcolii, a principiilor relaţionale, a formelor de exercitare a autorităţii profesorilor. Şcolile progresiviste, de pildă, pun accentul pe învăţarea activă, pe revizuirea permanentă a curriculum-ului, pe deschiderea către informal, pe introducerea unor mijloace de control democratic, reflectând, prin modul lor de organizare, societatea şi aspiraţiile ei la un moment dat (Shipman, 1975, pp. 16-17). Şcolile din alte spaţii ideologice împrumută valenţele ce domină în respectivele arealuri aspiraţionale. Şcoala seamănă, valoric, cu societatea pe care o deserveşte.

2.4. Cultura şi dimensiunile ei

Un ansamblu de achiziţii sau de bunuri culturale, prin simpla prezenţă, nu garantează emanciparea indivizilor. Cultura veritabilă comportă două calităţi, aparent contradictorii: mai întâi, ea se profilează într-un orizont de universalitate, cochetează cu transcendentul,

caută sau exprimă esenţialitatea, iar apoi, îngăduie o apropiere faţă de un subiect unic şi ireductibil, având potenţialitatea de a se mula pe o situaţie individuală, particulară şi chiar imprevizibilă. Înălţarea unei persoane demne şi libere presupune o racordare simultană la cele două aspecte ale culturii, prin achiziţii de cunoştinţe, dar, mai ales, prin structurarea progresivă a „meta-cunoştinţelor" (Meirieu, 1991, p. 173), adică a acelor cunoştinţe despre maniera lor de a fi generate, utilizate, generalizate, într-un cuvânt, achiziţionarea a ceea ce pedagogia numeşte *strategii de învăţare*.

Obiectul şi atitudinea culturală se dovedesc inepuizabile. Ele au o existenţă contextuală, circumstanţială, dar presupun şi registre care se deschid infinităţii şi perfectibilităţii din care cultura, gradual, se alimentează. Unii autori întrevăd două aspecte ale culturii, intim legate între ele : cultura cu c (mic) şi cultura cu C (mare). Prima ipostază cuprinde un ansamblu de activităţi sau de relaţii sociale de fiecare zi pe care cei mai mulţi dintre noi le realizăm în mod inconştient şi nu le exprimăm verbal. A doua ipostază a culturii se compune din elemente purtătoare de universal, precum reprezentările simbolice sau activităţile alese (literatura, pictura, baletul etc.). Prin cumularea celor două trăsături se ajunge la o definiţie „practică" a culturii : „Cultura este un sistem de valori dinamice format din elemente achiziţionate, precum postulate, convenţii, credinţe şi reguli care permit membrilor unui grup de a avea raporturi între ei şi cu lumea, de a comunica şi de a dezvolta capacităţi creatoare ce există potenţial la aceştia" (*Commission canadienne pour l'UNESCO*, 1977, p. 90).

Cultura acreditează, cum ar spune Lucian Blaga, o nouă ordine în univers, una „duminicală", producând o „mutaţiune ontologică" şi impregnând cu un nou fior, cu o nouă culoare „canavaua cosmosului". Cultura se încarnează „materialiceşte" în ipostaze limitate (genuri, stiluri istorice), dar prin potenţialitatea infinită a „consumurilor", a interpretărilor, faptul cultural sporeşte şi trimite permanent spre altceva, care mereu i se ataşează, imprimându-i noi funcţiuni. „Nu numai că «este» şi «va fi» – scrie Ernst Cassirer –, dar în această existenţă şi devenire «va apărea» încă ceva în plus. Această apariţie a unui «sens», care nu este distinct de fizic, dar care prinde corp prin el şi în el, este factorul comun al acelui conţinut pe care noi îl desemnăm sub numele de cultură" (1991, p. 123).

Valorile umane sunt socialmente comunicabile şi îmbogăţite la nivel istoric. Orice cultură veritabilă va dezvolta şi o serie de valori sau norme sociale, care vor determina rezolvarea satisfăcătoare a unor conflicte inevitabile sau, pur şi simplu, vor reglementa raporturile interindividuale. O dată dezvoltate aceste valori şi convenţii sociale, comunitatea le va tezauriza şi le va transmite prin intermediul educaţiei. După George E. Pugh (1980, p. 34), în societate ar fiinţa trei seturi de valori cu o asemenea funcţionalitate : 1) valori personale, ce ţin de sistemul de valori individuale, 2) valori culturale, care se referă la standardele normative şi la cutumele ce garantează funcţionarea normală a unei societăţi, şi 3) valorile filosofice şi religioase, care ţin mai mult de gândirea şi simţirea intimă a individului şi care îi asigură acestuia un echilibru şi o independenţă faţă de constrângerile exterioare.

Cultura nu se reduce numai la sistemul de valori ce face posibilă viaţa socială sau la un ansamblu de cunoştinţe ori informaţii acumulate. Ea nu include numai sistemul de reprezentări, de norme sau sistemul de expresii. Cultura este dintr-o dată *logos* şi *praxis* (Onimus, 1973, p. 11). Este *logos* pentru că ea presupune o ordine, principii, o coerenţă intelectuală, dar şi *praxis* pentru că ea nu poate să se „intelectualizeze" fără a deveni

sterilă: cultura vine din viaţă, este un produs al vieţii şi se întoarce spre viaţa pe care o promovează. Cultura presupune deci şi o parte dinamică, acţionalistă, practică. Ea înglobează sistemul de acţiuni şi comportamente adoptate de un individ sau de o colectivitate. Cultura materializată în actul de civilizaţie reprezintă apogeul şi finalitatea ei. Mai mult, ea reprezintă „puterea de creaţie" (*Commission canadienne pour l' UNESCO*, 1977, p. 89) atât în câmpul cultural propriu-zis, cât şi în sectoarele conexe, ce nu-i pot declina filiaţia spirituală sau chiar „momentele" culturale din propriile desfăşurări.

Toate activităţile sociale sunt impregnate de cultură. O componentă socială are atâta valoare câtă cultură încorporează sau emană. Culturalul este potenţare de valoare. *Când economicul sau politicul sunt în criză, devine indispensabilă instalarea unui moment cultural: spre economic (sau politic) prin cultură!*

Cultura poate fi concepută ca acel liant, acel factor comun (chiar dacă îmbracă expresii eterogene) ce înlesneşte consensul şi înţelegerea dintre oameni la scară mondială. „În spatele conflictelor noastre politice şi al inegalităţilor economice – constată Denis de Rougemont – sunt realităţi mult mai durabile şi mai profunde, care sunt culturile noastre, în sensul larg, adică propriile noastre maniere de a gândi, de a simţi şi de a crede, de a legifera, de a visa şi de a acţiona... Dacă noi, intelectualii, care nu avem o altă putere, vom decide să contribuim la mai buna înţelegere politică şi chiar economică, nu vom putea face aceasta decât lucrând la «ameliorarea terenului»... adică găsind mijloacele de a asigura o mai bună cunoaştere mutuală a culturilor noastre. Şi aceasta presupune un dialog veritabil şi un dialog organizat" (Rougemont, 1990, p. 15). De aceea, comunicarea interculturală constituie un mijloc de sporire a aportului cultural la emanciparea existenţială a omului.

Adevărata cultură nu este un dar, un răspuns pe deplin fabricat, ci o cercetare, o căutare stimulate de obţinerea unei satisfacţii incomparabile. Cultura occidentală actuală se caracterizează prin predispoziţia ei de a se pune în chestiune. „Cultura noastră este imperfectă, dar ea ştie acest lucru. Contrar multor culturi de astăzi, ea poate să accepte criticile fără a se simţi în pericol de moarte; ea se poate schimba, se poate inova, fără a se distruge. Toţi cei care se închid într-o apărare sperioasă şi răutăcioasă contra altora îmi par că neglijează ceea ce constituie valoarea unei culturi: a se putea schimba fără să se nege, a se putea deschide fără să piară" (Reboul, 1991, p. 10).

Departe de a procura securitate, descoperirea câmpului inedit al cunoştinţelor, intereselor, ideologiilor, gusturilor altora are drept consecinţă trezirea neliniştii, sfărâmarea conformismelor şi menţinerea permanentă a spiritului într-o stare activă. Învăţarea valorilor este cu atât mai fecundă cu cât ea se exercită într-un câmp de tensiuni sau contradicţii optime (încercări şi erori, trăiri contradictorii, insecurităţi de moment etc.), care o supun la probă. În orice proces de încorporare a culturii este nevoie de o anumită experimentare şi redescoperire pe cont propriu. „A produce cunoaştere nu înseamnă a o inventa. Înseamnă a o organiza în felul ei, pentru a produce un sens care să fie sensul propriu, cel al cunoaşterii, dar un sens care se poate răspândi fără nici un fel de pierdere în transformările de cunoaştere şi informaţie. Sunt deci grade diferite de producere şi de consumaţie – mai ales, în toate demersurile de învăţare. Dar a face să primeze producţia de cunoaştere înseamnă a se acorda un loc preponderent subiectului de instruit" (Lerbet, 1990, p. 115). Activitatea de încorporare a stimulilor culturali este un demers cultural prin excelenţă, a cărui validitate este dată de calitatea culturală preexistentă, de perspectiva (culturală!) pe care o are fiecare şi care este actualizată când se încorporează cultura care trebuie asimilată.

O bună educaţie în spiritul valorilor culturale îi îngăduie individului să se raporteze la stimulii culturali diverşi, alţii decât cei specifici culturii imediate de inserţie. Transcenderea datului cultural particular (fără a-l părăsi definitiv) este necesară mai ales în situaţiile multiculturale, de eterogenitate spirituală, când se pune problema înţelegerii şi respectării unor valori neexperimentate încă. *Racordarea acum la universalitatea valorilor autentice îi va permite individului, în perspectivă, să asimileze şi să se bucure de un registru mai larg de valori diferite, benefice tocmai prin complementaritatea lor cu cele achiziţionate iniţial.*

După Jean Onimus (1973, p. 102), şcoala actuală este instrumentul unei culturi represive, ce menţine într-o condiţie infantilă fiinţele care, în mod natural, sunt mai spontane şi mai active. Rolul şcolii este de a diviza unitatea originară a fiinţei umane, de a separa capul de inimă, corpul de spirit, visul de raţiunea ştiinţifică. Efectul şcolii occidentale asupra copiilor încă „intacţi" din lumea a treia este producerea de mici infirmi, buni pentru schizofrenie. Chiar dacă autorul amintit pare să exagereze, avertismentul său rămâne, totuşi, un semnal de alarmă demn de a fi reţinut. Rănile antrenate prin supraestimarea principiilor raţionalităţii, eficienţei şi randamentului sunt transformate în calităţi, printr-un joc mistificator al societăţii. Transbordarea forţată a unor repere valorice în spaţii „străine" ridică o serie de probleme de natură deontologică. De regulă, cultura emerge dintr-un mediu al ei. Cultura este valorificată astăzi în conţinuturile educaţiei în termeni de eficacitate. „Ierarhia indivizilor se joacă acum de-a lungul axei concret – abstract. Şcoala este astăzi pradă formalismului şi matematicilor, care sunt considerate puternic «logice», ca şi cheia raţionalităţii moderne" (Houssaye, 1991, p. 38). Or, se ştie, avem câteodată societăţi marcate fie de raţionalitate sau pragmatism, fie de spiritualitate sau propensiune afectivă. Fiecărui tip de societate îi corespunde un anumit tip de cultură. Inversiunile culturale nu aduc nimic bun. Credem că lumea contemporană nu poate fi redusă la civilizaţia tehnică, care, uneori, îşi arogă atotputernicia. Aceasta nu poate fi despărţită sau sărăcită de mediul cultural care a generat-o şi a întreţinut-o. Ea este cu adevărat profitabilă cât timp rămâne spiritualizată. Când se acordă prioritate raţionalităţii în dauna spiritualităţii, se încearcă distrugerea omului în esenţa sa. Avertismentul lui Krishnamurti rămâne încă valabil : *„A cultiva capacitatea şi eficienţa fără a înţelege viaţa, fără a avea o percepţie comprehensivă a demersului gândirii şi dorinţelor, înseamnă a dezvolta brutalitatea noastră, a provoca războaie şi, la urma urmelor, a pune în pericol securitatea noastră fizică"* (s.n.) (1953, p. 10). Dacă vrem ca oamenii să nu devină roboţi mecanici sau fiinţe pasive, trebuie ca ei să posede calităţi cu adevărat umane, ce nu se pot naşte decât prin impactul cu cultura : imaginaţie creatoare, spirit de dubitaţie şi căutare, vibrarea în faţa valorilor, într-un cuvânt, „apetitul culturii". Principalul aport al şcolii este instrumentalizarea elevilor cu o unealtă simplă, dar dificil de încorporat : a şti să te cultivi. Nu-i vorba de o cultură abstractă, imponderabilă, ci de o cultură încorporată/încorporabilă, devenită acţiune, comportament.

2.5. Cultura şcolii

Şcoala, ca organizaţie, se defineşte ca având un spirit, un etos, un climat propriu. Chiar dacă, din punct de vedere fizic, mai multe şcoli pot fi identice sau pot semăna, din punctul de vedere al culturii organizaţionale avem de-a face cu entităţi diferite. Fiecare şcoală îşi performează ritualuri, ceremonii, gesticulaţii particulare. Se nasc obiceiuri nescrise, care se transmit de la o generaţie la alta. Se observă patternuri comportamentale şi la personalul didactic, impuse câteodată de cei care conduc sau decantate natural în spaţiul specific de formare. Ca în orice domeniu acţional şi tranzacţional, se naşte un spirit corporatist.

Grupurile informale propun ele însele subculturi diversificate. Elevii pot să aparţină, simultan, unor segmente socio-culturale diversificate. Obiectivele unei şcoli pot fi particularizate, în consens cu dorinţele şi posibilităţile elevilor, cerinţelor părinţilor, exigenţelor comunităţii locale. Ataşamentele elevilor la valorile şi standardele propuse de şcoală sunt diferite. Se pot naşte competiţii între şcoli, ceea ce alimentează şi adânceşte sentimentul apartenenţei. Activităţile specifice suportă o doză marcată de ritualizare. Expresiile ritualice vin să personalizeze şi mai mult organizaţiile şcolare. Şcolile îşi fabrică propriile simboluri (uniforme, imagistici identificatoare, embleme etc.), în vederea marcării identităţii (Shipman, 1975, pp. 35-41).

Şcoala este un microcosmos în care se decantează o cultură specifică, ce este la fel de dinamică şi imprevizibilă ca şi cultura „exterioară". Aici se vehiculează un anumit limbaj, se exersează diferite roluri, se forjează o normativitate inedită, se tezaurizează un „folclor" şcolar, pe scurt, se probează şi se avansează valori proprii, depozitate, de cele mai multe ori, în conţinuturile latente, ascunse. Comportamentul elevilor se configurează şi în funcţie de vectorii axiologici precumpănitori, care girează „subcultura" şcolii, a grupului-clasă. Are loc un proces de conturare şi de apărare a unui perimetru de valori cu totul particulare. „Fiecare membru al grupului devine astfel un «gardian» al valorilor comune, un supraveghetor al păstrării purităţii, un garant pentru eventualele mezalianţe. Reproducerea capitalului social este deci supervizată, schimburile «legitime» sunt filtrate, aprobate, cele «ilegitime» sunt excluse. Legăturile convenabile sunt susţinute, se promovează ocazii pentru a întări aceste relaţii (seri culturale, cercuri, ateliere de creaţie) – totul pentru a afirma, a consolida, a prelungi, pentru a conferi competenţă – ştiinţifică, culturală, socială. Instituţia educativă devine astfel un mediu social privilegiat" (Neculau, 1992, p. 9). Un mediu care aspiră, prin reprezentanţii săi, să invadeze socialul, să prolifereze, dar care este filtrat prin vectori sociali, cu coloratură axiologică, destul de puternici. Câte şcoli, atâtea modele! Câte dintre acestea se vor impune, constituind „modelul" pentru toate celelalte?

Raportul dintre cultură în general şi cultura transmisă prin şcoală este destul de problematic şi dificil de desluşit. O problemă ce merită a fi atinsă este cea a *referentului cultural*, pe care şcoala încearcă să-l operaţionalizeze în ceea ce se poate numi „cultură şcolară". Cultura unei societăţi se regăseşte într-o formă comprimată, selectată, ierarhizată în conţinuturile transmise prin practicile didactice. Selecţia care se operează nu este deloc inocentă. În acest proces au loc excluziuni, ocultări, persiflări mai mult sau mai puţin justificate, prin invocarea – de pildă – a „crizei" culturii, a „decadenţei"

acesteia. Desigur, în orice societate fiinţează şi nonvalori, iar la un moment dat se impune o anumită paradigmă culturală constrângătoare, paralizantă. Nu trebuie însă excluşi curenţii culturali secunzi sau ereziile valorice care sunt discordante cu paradigma generalizată. Aceste „deviaţii" de la normă apar încă din şcoală. Să nu uităm că o cultură se defineşte şi prin excepţiile de la regulă, prin accidentele sau încălcarea normei. Profesorul trebuie să intuiască direcţiile noi de evoluţie a culturii şi să sensibilizeze elevii la desfăşurări şi concretizări atipice, nonstandard. Excepţiile de azi pot deveni mâine reguli ; minoritarii se convertesc în majoritari.

Cultura nu trebuie idealizată ; ea se cere a fi luată ca atare, ca dat. Nouă ne revine sarcina s-o descriem, s-o identificăm, s-o luăm aşa cum este, *pe noi aşa cum o facem, pe ea aşa cum ne face.* A o accepta aşa cum este constituie, la urma urmelor, o chestiune de onestitate. Cultura fiinţează pe măsura noastră ; ea ne aparţine şi ne caracterizează. Înainte de a o judeca, trebuie s-o acceptăm, s-o respectăm, să ne-o asumăm în polivalenţa insinuărilor şi desfăşurărilor ei, mai mult sau mai puţin dorite, prognozate, aşteptate. Cultura există. *Să învăţăm s-o cunoaştem şi să ne re-cunoaştem în ea. Valoarea culturii ţine de valoarea receptorilor ei.* A o pune la zid, chiar secvenţial, înseamnă a ne ascunde de noi înşine. Când este vorba de a o converti în acţiune sau comportament, abia acum va avea loc trierea. Nu orice gesticulaţie culturală merită a fi tradusă în act de civilizaţie. Aportul şcolii este de aşteptat în această tranziţie, concretizare, împlinire.

Identificăm, la nivelul culturii, o dinamică valorică aparte, o creaţie continuă de informaţii şi stări, convertite deseori în valori educaţionale şi apoi reintroduse în planul creaţiei culturale la un alt nivel. Apar însă momente critice, de răscruce, când indivizii sunt nevoiţi să facă un tranzit cultural, o trecere de la un cod cultural la altul. Se creează un interval fără repere, iar insul poate să alunece într-un stres existenţial şi să se sufoce într-o „suspensie" culturală nedeterminată prin vastitatea ei. Preluarea unor bagaje culturale nu mai asigură succesul celui ce intră într-o nouă cultură. Un răspuns la această situaţie îl poate constitui promovarea educaţiei interculturale pe baza unor experienţe şi valori transculturale. Paradigma interculturalităţii pare a fi o soluţie pentru dimensiunile integrative ale culturii de astăzi şi de mâine. Nu este exclusă chiar o pedagogie a „dezvăţării", a refuzului parţial sau a (auto)contestării.

2.6. Dimensiunea ideologică a culturii şcolare

După cum am afirmat anterior, instituţia şcolară constituie un segment al socialului care influenţează în mod direct întreaga societate, punându-şi amprenta asupra ei şi modificând-o mereu. În acelaşi timp, şcoala trebuie însă să se deschidă viitorului, să prefigureze valorile necesare „pentru mai târziu".

Atragem atenţia asupra dimensiunii mitico-simbolice a cunoştinţelor şi comportamentelor difuzate în interiorul şcolii. Acestea au darul de a redefini individul şi de a-l propensa în sfera posibilului. O valoare informaţională încorporată şi validată (prin anostul ritual al verificării şi notării) nu este stocată pur şi simplu, ci resemnifică ceea ce este stocat deja, reaşază tot cumulul achiziţionat, creează o rezonanţă, o „implozie" în personalitatea educatului, proiectându-l în planul dorinţelor şi imaginarului. Valorile încorporate sunt trăite mai mult la modul imaginativ, „platonic", decât sunt traduse în

acțiuni și fapte palpabile. Se lucrează mai mult asupra potențialului elevului (se cultivă motivația, interesele, afectivitatea), decât asupra unor conduite manifeste. Sunt vizate reverberații de perspectivă, și nu comportamente actuale. Se supradimensionează virtualități, dorințe. De multe ori, profesorii „uită" cu cine lucrează, nu mai văd elevii așa cum sunt în realitate; ei operează cu prototipuri, cu „modele". Se idealizează nepermis de mult atunci când rezultanta „trebuie să fie" substituie premisa „ceea ce este". *Educația pentru valori predispune corpul profesoral la o plonjare în sfera irealului.*

Modul în care o societate selecționează, clasifică, distribuie, evaluează și transmite cunoștințele prin învățământ reflectă distribuirea puterii în sânul respectivei societăți. Nu pot fi neglijate atributele cunoștințelor școlare de „construcții sociale", care induc, direct sau indirect, anumite stratificări culturale sociale sau materiale. În același timp, valorile de conținut, incluse în planurile și programele școlare, reprezintă și o cale de a gira trecutul cultural, prin reinterpretările și reașezările axiologice care nu sunt deloc inocente. Lecturarea și transpoziția moștenirii culturale constituie o miză conflictuală (vezi analizele realizate de Forquin, 1991, pp. 16-18). De aceea, cultura încorporată de individ se constituie în factor al diferențierii și al adâncirii unor deosebiri sociale sau economice.

Cultura dobândită prin școală se supune unei puternice relativizări la spațiul și timpul istoric. Conceptul de cultură școlară sau de cultură generală trebuie reformulat în funcție de contextul în care este folosit. Alături de relativizarea istorică mai trebuie presupusă și una de ordin socio-comunitar. Cultura sedimentară și propusă a se reproduce prin școală poate sta, uneori, cum au sugerat unii sociologi (*cf.* Bourdieu și Passeron, 1970), sub semnul unei „violențe simbolice", deoarece ea nu ar fi decât un sistem de credințe arbitrare care nu au în ele nimic universal, fixat de către clasele dominante, fiind o manifestare a „ortodoxiei culturale". Relativizarea socială a culturii este reală, dar și regretabilă, în același timp. Grupurile dominante își impun punctul de vedere în dimensionarea conținutului învățământului, în defavoarea ideologiilor școlare minoritare sau a ereziilor (poate mai valoroase, dar care nu au șansa de a se materializa). Un anumit arbitru cultural în educația instituționalizată este menținut, și el devine dăunător, mai ales în regimurile totalitare, impuse prin violență (simbolică sau fizică). Arbitrarul cultural al regimurilor autoritare elimină cu brutalitate ceea ce este conținut universal și uman (vezi statutele logicii, psihologiei, literaturii universale etc. în învățământul românesc de după cel de-al doilea război mondial). Tocmai această deschidere este cea pe care o contestă învățământul în regimurile autoritare (O. Reboul, 1977, pp. 175-176).

Transmiterea cunoașterii nu constituie un act gratuit sau un act inocent. A transmite învățătură înseamnă întotdeauna a transmite ceva cuiva, dar nu în sensul clasic de a transmite ceva de la cineva care știe către cineva care nu știe, ci se transmite ceva cuiva pentru a-l face pe acest cineva să creadă sau să acționeze în sensul intenționat de posesorul de informație. Acțiunea educativă are în subsidiar o intenționalitate manipulatoare.

Nimeni nu scapă reprezentărilor pe care le are despre sine, despre alții, despre cunoaștere în actul de învățare. Reprezentările pot lua forma iluziilor formate în legătură cu cineva sau ceva. Numai că aceste iluzii lucrează, se interpun între noi și ceilalți, educații, pe care îi deservim. Secretate ca instrumente de apărare, reprezentările contribuie la organizarea psihologică și socială. Prin ele ne raportăm la realitate sau acționăm asupra ei. Reprezentările, ca și iluziile pot fi înțelese în termeni de ideologie, ideologia

fiind ansamblul de imagini pe care și le face omul despre el însuși sau despre alții. Astfel, ceea ce transmitem nu numai că este determinat de ideologie, dar este și o muncă „ideologică", de forjare a unor minți „orientate" ideologic. Jocul cognitiv are o valoare ideologică, căci cunoașterea este reprezentarea realului în numele cunoașterii, al exprimării adevărului, al valorii. Transmiterea este producere și reproducere a ideologiilor. Contează atât ceea ce spui, cât și felul cum spui. Transmiterea este poziționare față de cunoaștere. Informația deja transmisă este prevalorizată, în sensul că este și valoroasă, poate *cea mai valoroasă,* și că ceea ce afli acum este un privilegiu !

De altfel, cunoștințele noi, inedite sunt mult mai puține decât credem. Mai mult din jumătate din ceea ce credem că este cunoaștere sunt cunoștințe despre cunoștințe, valorizări ale *savoir*-ului, reflecții despre ceea ce știm sau putem ști. Cea mai mare parte a bibliotecilor lumii conțin cunoștințe despre cunoștințe, sub-baze ale cunoașterii, prealabile la ideile care, eventual, sunt susținute în textele propriu-zise. Cunoașterea a devenit sinonimă cu raționalitatea. A cunoaște înseamnă a insera ceva într-un raport deja instituit, întărindu-l sau fragilizându-l. Iar acest raport privește fie lumea faptelor, fie lumea ideilor.

A cunoaște este apanajul profesorilor. Dar cunoașterea se cere a fi împărtășită. Aceasta doresc profesorii : să transmită ceea ce știu, să-i pună pe elevi să învețe, să aplice, să facă. Căci în școală se învață, desigur, pentru a acționa. A acționa, dar când ? Pentru că atunci când elevii deprind o acțiune, societatea nu mai apreciază respectiva deprindere. Nimeni nu mai are nevoie de ea. Atunci, care este intenția, aceea de a învăța cum putem cunoaște ? Poate că aceasta reprezintă scopul și calea. *Știința apropierii de cunoaștere și raportarea la cunoaștere sunt obiectivele-cheie ale autenticei formări.* A ști și a avea conștiința științei înseamnă a ști că știi (și ca să minți trebuie să știi, nu ?). Atunci când îmi cunosc neștiința știu, de fapt.

În legătură cu statutul social al cunoașterii, trebuie avute în vedere o serie de raporturi între mai multe instanțe socio-culturale ce generează ideologie (vezi și Beillerot, 1979) :

1. *Producția și difuziunea cunoașterii.* Cunoașterea este unul dintre cele mai active elemente ale producției și face parte integrantă din lumea economică. Producția de cunoaștere este ghidată de aceleași principii sau legi economice ca și cele care domină piața de capital. Școala nu produce întotdeauna cunoaștere, dar o transmite, creând, în schimb, prin difuziune, segmente sociale mai mult sau mai puțin performante : „elite", „mase" etc. Cunoașterea nu se impune prin ea însăși. O dată creată, ea trebuie recunoscută social. Difuziunea cunoașterii este o operă de mare anvergură, care va mobiliza toate resursele ideologiei dominante, justificată prin nevoia de progres, de iluminare a tuturor, necesară pentru binele „celor mulți". Instrumentele de transmitere nu duc lipsă de distorsiuni : cunoștințele difuzate sunt periate, ierarhizate, unele eliminate, altele vulgarizate. Cunoștințele participă la aducerea sau menținerea societății „în ordine". Instituțiile care le deservesc sunt asemenea armatei în timpul unui război : se nasc forme de instituire a cunoașterii, precum academiile, colocviile, conferințele, casele de editură, televiziunea, asociațiile etc., care valorizează în fel și chip producțiile cunoașterii. Și școala, școala care ne dă „gratuit" atâtea cunoștințe !
2. *Cunoașterea și autoritatea.* Cunoașterea este zestrea de preț a omenirii. O moștenire în mare parte fără autori cunoscuți. Există o înțelepciune colectivă, pe care nu o

putem neglija, a cărei sorginte nu o cunoaştem : practici, obiceiuri, mituri, practica focului, fierului, scrisului, calculului, limbajului etc. Cunoştinţele noi, de dată recentă, îmbracă două caracteristici : nu sunt general admise în mod imediat, oricât de sofisticate ar fi, şi rămân marcate de numele inventatorilor sau descoperitorilor lor. Mai important decât cunoştinţa în sine este numele autorului ei. Noile cunoştinţe pun în evidenţă o nouă dimensiune a cunoaşterii : reataşarea sa la autoritate. Întregul proces de învăţământ are în subsidiar axioma autorităţii : totul este făcut pentru a menţine autoritatea cunoaşterii. Prin jocul inegal savant – ignorant (profesor – elev) sunt inculcate ierarhii şi autoritate. Totul este organizat, la nivelul producerii şi difuzării cunoaşterii, ca să se ocrotească autorităţile : se încheie contracte, se creează asociaţii profesionale, se fac concursuri, se premiază, se creionează o manieră de gestionare şi întărire a autorităţii. Iar această autoritate trebuie să poarte un nume (un mare cercetător, un creator de nouă eră etc.). În Europa nu se acceptă (ca în China) invenţii colective. La noi, autorul este sacralizat. Cunoştinţele intrate în circulaţie sunt veritabile dictate : faimosul spirit critic este eliminat. Nici o chestionare nu apare în legătură cu valoarea cunoaşterii, sensul sau relativitatea ei, contradicţiile sau utilizarea acesteia. A învăţa cunoştinţe gata „servite" este mijlocul cel mai subtil al societăţii noastre de a reproduce raporturile de putere existente la un moment dat.
3. *Cunoaşterea şi statul*. Statul este gestionarul principal al cunoaşterii : prin comenzi, subvenţii, prin întreţinerea sistemului şcolar. Cunoaşterea este comoara cea mai de preţ a statului. Este precum aurul. Cunoaşterea devine tot mai îngustă, mai parcelată, prin intruziunea mecanismelor statale. Adâncirea cunoaşterii şi secvenţierea ei, încurajate de autoritatea socială supremă, au şi consecinţe negative : apar dublări ale traseelor de căutare a noilor idei.

Transmiterea cunoaşterii presupune două elemente : factorul „conţinut" şi factorul „proces". Ambele comportă dimensiuni politice. Conţinuturile vor răspunde la întrebarea : ce este valoros să ştie educatul ? Formele cunoaşterii variază de la o epocă la alta. Educaţia formează şi întăreşte ideologiile în circulaţie. Ea dezvoltă conştiinţa, dar ce fel de conştiinţă ? Structurile educative sunt impregnate politic şi ideologic. Educaţia este un agent al mobilităţii sociale. Prin educaţie, se manipulează imaginaţia şi conştiinţele în mod deliberat. „Educaţia este un drog perceptiv ; ea este un deliberat şi sistematic proces în care scopul este de a-i face pe oameni să perceapă lumea într-un anumit fel, prin punerea la dispoziţie a anumitor oferte sau de a-i ţine pe oameni ignoranţi sau altfel... Educaţia promovează puncte de vedere distorsionate şi iluzorii asupra realităţii, în numele cercetării adevărului" (Harris, 1979, p. 164).

Educaţia nu este numai un loc al consumării unor relaţii interpersonale adulţi – copii, ea este şi o realitate instituţională, în măsura în care aceasta are o formă şi o determinare colectivă, cu procese şi reguli codificate, cu funcţii profesionale reglate prin anumite statute, cu raporturi juridice între diferiţii parteneri. Din acest punct de vedere, educaţia este şi o consecinţă a domeniului politic. Putem vorbi de o politică a educaţiei deoarece :

- din moment ce o organizare colectivă intră în joc, avem o formă de manifestare a politicului ; ia naştere un ansamblu instituţional piramidal, cu ministere, departamente, inspectorate ;
- esenţialul unei politici educative constă în proiect, în determinarea şi punerea în act a unei concepţii, dar educaţia este proiect, este creionare a unor scopuri pe termen

lung şi a unor obiective pe termen mediu. Această anticipare şi planificare constituie o formă de manifestare a politicului. Proiectarea temporală ridică unele probleme. Puterea politică este temporară, mai ales în democraţii, unde se permite permanent alternanţa la putere. Un proiect educativ durează mai mult decât o legislatură. De aceea, poate, multe proiecte educative eşuează.

- ca şi în domeniul politic, se naşte o anumită putere exercitată prin intermediul legilor, al decretelor, al regulamentelor, al programelor, al educatorilor. Aparatul juridic maschează raporturi de putere. Nu de puţine ori, legislaţia este primită cu circumspecţie sau cu ostilitate de cei cărora li se adresează (Legrand, 1988).

Ideologia, explicită sau nu, stă la baza politicilor educative. Politica educaţiei intervine în fixarea şi explicitarea scopurilor. În democraţie, scopurile sunt rezultate ale dezbaterilor politice. În regimurile autoritare, ele sunt fixate de partidele unice. Ideologia îşi construieşte un discurs pe măsură, care se sclerozează destul de repede, aceasta şi pentru că ideile evoluează mai rapid decât „carcasa” lingvistică de exprimare. Alteori, valorile ideatice evoluează, lăsând discursul „în aer”, suspendat, lovindu-se de realităţi care nu mai există. Limbajul de lemn rămâne o constantă a discursului politic, inclusiv a celui cu privire la educaţie.

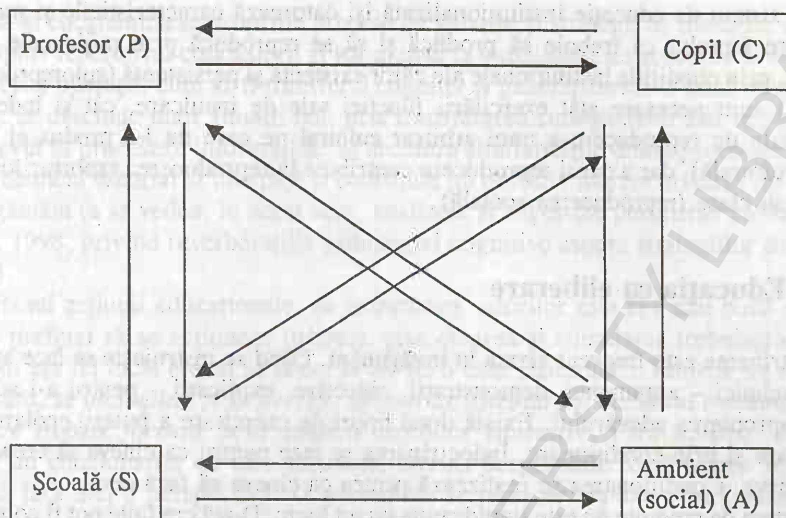
Şi totuşi, reforme sau schimbări în învăţământ trebuie să existe. Politicile educative se vor exercita, dar nu trebuie să fie atât de solidare cu mişcările politice. Paradoxul ar fi acesta : o politică educativă este bună şi tinde să devină realitate în măsura în care este imună la... mişcările politice. Cum ar trebui să fie comisiile care se ocupă de reforma învăţământului ? Iată un posibil răspuns :

- să fie relativ independente de putere, nefiind legate de schimbările periodice din ministere ;
- să fie larg reprezentative pentru tendinţele pedagogice diverse, cuprinzând specialişti universitari, cercetători, responsabili administrativi sau ţinând de ierarhia pedagogică, reprezentanţi ai sindicatelor, asociaţii de părinţi, studenţi, elevi ;
- să dispună de servicii de informare şi documentare, privind realităţile şcolare interne şi externe ;
- să dea seama periodic de ceea ce fac atât puterii politice în funcţiune, cât şi publicului larg, prin mass-media ;
- să lanseze anchete sau să comande cercetări unor experţi în domeniu.

Structurarea învăţământului riscă să ia, din raţiuni politice, o turnură birocratică. Alura birocratică a învăţământului reiese din următoarele caracteristici ale funcţionării acestuia :

- există o diviziune a muncii, o secvenţiere de responsabilităţi, o urmărire deliberată a unor scopuri ;
- sunt mai multe centre de putere, formând o reţea de interacţiuni, adesea conflictuale ;
- fiinţează principiul substituirii persoanelor cu funcţii şi al recombinării personalului după criterii constituite de multe ori conjunctural-politic sau arbitrar.

Din punctul de vedere al funcţionalităţii procesului de învăţământ, ia naştere o suită de relaţii care, în principiu, poate lua următoarea conformaţie :



- Relaţiile CP, CS, CA : Copilul învaţă propriile aptitudini intelectuale, valori, percepţii de la şcoală, profesori, comunitate ;
- Relaţiile PS, SA, SC : Şcoala este o organizaţie socială cu propriile comportamente şi valori pe care copilul le adoptă. De asemenea, copilul dobândeşte şi o serie de valori din ambientul social ;
- Relaţiile SP, PA, PC : Profesorii îşi construiesc obişnuinţe şi abilităţi intelective, valori şi percepţii despre realitate prin interacţiunea cu cele ale copilului, şcolii şi comunităţii ;
- Relaţiile AC, AP şi AS : Comunitatea influenţează organizaţia formală a şcolii (Swift, 1967, pp. 60-61).

Încercând să demistifice aptitudinea şi darul înnăscut, Pierre Bourdieu (1988, pp. 72-77) sugerează faptul că, de multe ori, potenţialurile diferite de învăţare ale elevilor se datorează preexistenţei unor capitaluri culturale diferite în mediile de formare ale indivizilor în cauză. Sociologul francez distinge trei forme sau stări disimulate ale transmiterii şi reproducerii capitalului cultural :

- *stare încorporată*, aflată în dispoziţii durabile ale organismului care presupun investiţie de timp şi o lucrare asupra propriului eu ; acest capital este un *a avea* devenit *a fi*, o proprietate făcută corp, devenită parte integrantă a persoanei, un *habitus ;* acest capital personal nu este achiziţionat instantaneu (precum banii sau un titlu de nobleţe), prin dar sau transmitere ereditară, ci printr-un efort propriu îndelungat ; este singular şi se atrofiază sau dispare o dată cu purtătorul său (cu capacităţile sale biologice, cu memoria sa) ;
- *stare obiectivată*, identificată în suporturi materiale – cărţi, picturi, monumente – transmisibile prin materialitatea lor ; este mediul cultural ce exercită influenţe educative prin simpla lui prezenţă ; de aceea, aceleaşi investiţii educative vor avea randamente diferite, în funcţie de capitalul cultural preexistent ;
- *stare instituţionalizată*, manifestată în titlul şcolar, brevetul de competenţă juridic garantat (diplome) ; această competenţă statutar recunoscută înlesneşte convertibilitatea capitalului cultural în cel economic.

Orice sistem de educaţie instituţionalizată îşi datorează caracteristicile şi modul de funcţionare faptului că trebuie să producă şi să se reproducă prin mijloacele proprii instituţiei, prin condiţiile instituţionale ale căror existenţă şi persistenţă (autoreproducerea instituţiei) sunt necesare atât exercitării funcţiei sale de inculcare, cât şi îndeplinirii funcţiei sale de reproducere a unui arbitrar cultural pe care nu l-a produs el (reproducerea culturală), dar a cărui reproducere contribuie la reproducerea raporturilor dintre grupuri sau clase (reproducerea socială).

2.7. Educaţia ca eliberare

Îndoctrinarea este frecvent vizată în învăţământ. Când se instruieşte se face apel la o suită de tehnici – argumente, demonstraţii, obiective, explicaţii – pentru a-i aduce pe copii în apropierea adevărului. Există două tipuri de exercitare a puterii şcolare: prin îndoctrinare şi prin condiţionare. Îndoctrinarea se face pentru ca cineva să creadă ceva sau în cineva. Condiţionarea se realizează pentru ca cineva să facă ceva.

Un sistem de credinţe nu este întotdeauna un tot logic. Două credinţe pot fi congruente sau centrate psihologic, dar incompatibile logic. Cineva poate fi îndoctrinat cu privire la adevăr. Depinde de metodă. În orice caz, în îndoctrinare sunt excluse discuţiile, obiecţiile, conflictele de idei. Intenţia îndoctrinării este de a-i conduce pe oameni la credinţe prestabilite (de alţii), fără ca ei să-şi dea seama. Ca dezvoltare de atitudini, îndoctrinarea poate fi preludiul educaţiei. Pe scară evolutivă, aceasta s-a utilizat cu rezultate benefice. Îndoctrinarea poate fi sancţionată ca necesară sau pozitivă numai dacă credinţele adoptate pot fi „răscumpărate”, resemnificate de educaţi, mai târziu, prin raţiune şi prin învăţare.

Pentru a scăpa de sub puterea încorsetantă a îndoctrinării, educaţii trebuie să ajungă la autonomie spirituală, la un grad de cultură care să le asigure interpretări şi semnificări ale cunoaşterii în cunoştinţă de cauză. *Cultura unui individ, în zilele noastre, nu se mai pune în termeni de cantitate, ci de putere operantă, de spirit critic, de resemnificare.* Dacă afirmăm despre cineva că este un om cult, trebuie să precizăm sectorul în care reprezintă o competenţă culturală. A fi cultivat înseamnă a domina şi a utiliza în mod original anumite instrumente şi cunoştinţe pentru a înţelege şi a cunoaşte mai profund lumea. După Gaston Mialaret, la stadiul de om cultivat se ajunge prin cinci cicluri de progres:

- însuşirea arsenalului instrumental de bază, pe care se clădesc deprinderi superioare: a şti să scrii – pentru a face literatură, a fi capabil să socoteşti – pentru a face matematică etc.;
- folosirea cunoştinţelor şi instrumentelor culturale dobândite pentru a explora şi a sonda alte orizonturi spirituale; descoperirea de noi situaţii în care cunoştinţele pot fi fructificate;
- stabilirea de relaţii, analogii şi diferenţe, precum şi sintetizarea cunoştinţelor dobândite din diverse domenii;
- realizarea unei reflecţii filosofice, pentru că un om cultivat nu poate să nu ajungă până la punerea în chestiune a temeiurilor gândirii şi faptei sale;
- introducerea de noi cunoştinţe, descoperirea de noi teritorii de investigaţie, inventarea de unelte şi de metodologii inedite etc. (1981, pp. 53-58).

* Strategia *metacognitivă* (meditaţia gândirii asupra gândirii) face parte din evantaiul tactic care facilitează dilatarea marjei de autonomie a educatului. E nevoie ca aceia care

învaţă să-şi conştientizeze propriile procese de gândire şi strategii de învăţare. Astfel, ei îşi vor spori repertoriul cunoaşterii şi vor ajunge la o măiestrie de accedere la cunoaştere prin diferite operaţii, cum ar fi transferul cognitiv şi generalizarea. O bună educaţie este cea care se deschide unor situaţii noi, prin transferarea cunoştinţelor sau strategiilor. A ajuta elevul să proceseze informaţiile, să deceleze similarităţile dintre probleme şi soluţii este un element esenţial al învăţării şi constituie un obiectiv inerent oricărui tip sau nivel de învăţământ (a se vedea, în acest sens, analizele şi sugestiile pertinente ale lui Mircea Miclea, 1998, privind reverberaţiile psihologiei cognitive asupra strategiilor de învăţare şcolară).

În planul acţiunii educaţionale, nu impunerea valorilor este cea mai bună strategie. Este de preferat să se acţioneze indirect, prin crearea şi stimularea trebuinţelor pentru valori, în aşa fel încât elevul să adere la ele pe o cale „naturală". *Valorile nu se impun, ci se caută, se întâmpină şi se percep. Spaţiul de aşteptare şi orizontul trebuinţelor sunt cele care trebuie formate prin anumite mijloace educative.* Fără acestea, cultura va rămâne un conglomerat de idei abstracte, lucruri despre care toată lumea vorbeşte, o aspiraţie fără nici o perspectivă. *O valoare nu se propune/impune prin contrast sau/în defavoarea alteia. Se cere formată conştiinţa coabitării şi interdependenţei valorilor diverse, chiar conflictuale, prin reliefarea specificităţii fiecăreia.* Chiar şi valorile negative pot fi resemnificate în acest context. Promovarea unui învăţământ maniheist, mai ales în privinţa valorilor, nu este decât o formă ascunsă de îndoctrinare şi o ipostază perversă a educaţiei. Formarea unei conştiinţe axiologice, caracterizată prin aspiraţia pentru valori şi disponibilitate pentru valorizare, a apetitului spre transcendenţă, adică a trebuinţei ieşirii din imediat, de distanţare faţă de un perimetru existenţial limitat, de permanentă fundamentare şi întemeiere a ceva într-un orizont de stabilitate şi autoritate valorică, dar şi a atitudinilor sau comportamentelor practice corespunzătoare acestor planuri ideatice, pare un obiectiv prioritar în zilele noastre.

Nu trebuie uitată nici pedagogia „relativizării", atunci când se are în vedere educaţia pentru valori. Întârzierea în canoanele încetăţenite nu este întotdeauna benefică – nici pentru individ, nici pentru societate – şi, în nici un caz, nu este un semn al prezenţei culturii, al „lucrării" ei. Şcoala trebuie să fie un loc al deschiderii şi permeabilităţii la valorile alternative, modificabile, glisante. Este nevoie de o educaţie pentru/prin revocare şi reinstituire permanentă.

Mutarea accentului actului paideutic spre potenţialul spiritual al fiinţei umane, „descoperirea" spiritualităţii şi a valenţelor ei, punerea în valoare a autonomiei personale, a implicării în realitate şi în facerea de sine, toate acestea pot preîntâmpina pretenţiile malefice ale unei ideologii şi educaţii „totale", care, ştim prea bine, îşi propune să stăpânească întreaga gândire şi viaţă intimă a individului. „O veritabilă educaţie nu poate fi totală pentru că ea vizează să-i formeze pe tineri să treacă dincolo de ea, să se educe ei înşişi. Mai mult încă : cel mai bun semn că învăţământul nu îndoctrinează este că el le dă elevilor dorinţa de a învăţa mai mult şi posibilitatea de a face acest lucru ei înşişi, că le permite nu numai cunoaşterea, ci şi dorinţa de a cunoaşte" (Reboul, 1977, p. 196). Sau, cum spunea Vasile Pavelcu, educaţia omului se face pentru ca el să nu aibă nevoie de educaţie ; menirea procesului educativ este de a se desfiinţa pe sine. Dar câţi dintre noi răspund acestor chemări ?

2.8. Obiective culturale ale educaţiei

Scopul educaţiei este atins atunci când individul ajunge la acea autonomie care-l face să fie stăpân pe propriul destin şi pe propria personalitate. Personalitatea nu este o stare care se poate contura definitiv, static, prin educaţia eteronomă. O parte dintre trăsăturile personalităţii sunt formate direct, prin educaţie, dar o bună parte dintre calităţile individului sunt opera propriei formări – formare care depinde, în ultimă instanţă, de calitatea educaţiei iniţiale. Prin urmare, vom fi de acord cu Maurice Debesse, care afirmă că „educaţia nu-l creează pe om; ea îl ajută să se creeze" (1981, p. 112).

Cât priveşte aspectul procesual al demersului educativ în direcţia exigenţei autonomizării spirituale, sunt destule voci care ne avertizează în legătură cu necesitatea redimensionării sau a schimbării paradigmei educaţionale clasice. Astfel, J.W. Botkin şi colaboratorii săi (1981, pp. 26-71) fac o disociere interesantă între *învăţarea de menţinere* şi *învăţarea inovatoare*, ipostaziind virtuţile acesteia din urmă. Societăţile tradiţionale – arată autorii invocaţi – au adoptat un tip de învăţare de menţinere, care pune accentul pe achiziţia de metode şi reguli fixe, pentru a putea face faţă unor situaţii cunoscute şi recurente. Acest tip de învăţare este menit să asigure funcţionarea unui sistem existent, a unui mod de viaţă cunoscut şi stimulează abilitatea noastră de a rezolva probleme date şi a perpetua o anumită experienţă culturală. În condiţiile în care apar şocuri existenţiale, schimbări, rupturi, este nevoie de un alt tip de învăţare, aşa-numita învăţare inovatoare. Aceasta are menirea de a pregăti indivizii şi societăţile să acţioneze în situaţii noi şi presupune calităţile autonomiei (a nu mai avea nevoie de alţii) şi integrării (a accede la o gândire integratoare, ce este capabilă să conexeze operativ informaţiile recent intrate în circulaţie). În timp ce învăţarea de menţinere tinde să ia drept inatacabile valorile inerente *statu-quo*-ului şi să treacă cu vederea toate celelalte înnoiri valorice, învăţarea inovatoare trebuie să fie dispusă să pună la încercare valorile, scopurile şi obiectivele fundamentale ale oricărui sistem. Este adevărat că marile schimbări existenţiale se produc pe baza unor viziuni inovatoare. *Progresul se face nu prin întârzierea în canoanele obişnuinţei, ci prin transgresarea sau contestarea traseului bătătorit*. Istoria progresează prin partea proastă, a lucrurilor – spunea Hegel. Întotdeauna, revoluţiile (cognitive, artistice, sociale) le fac oamenii incomozi. Vom înţelege, de aici, că ambele tipuri de învăţare sunt benefice, cu condiţia conducerii celor care învaţă către acel traiect al învăţării care este în concordanţă, pe de o parte, cu posibilităţile şi nevoile celui educat, iar, pe de altă parte, cu sarcinile, conţinuturile şi finalităţile educaţiei în genere. Se pare că, în multe împrejurări ale prezentului, educaţia inovatoare este mai productivă.

Soluţia realizării autonomizării spirituale a elevilor trebuie să vină nu numai din partea educaţiei instituţionalizate. Astăzi, obiectivele educaţiei şi procesele educative sunt atât de complexe, încât numai o colaborare a eforturilor întreprinse de mai multe instituţii, concretizate în ceea ce unii au numit „cetatea educativă" (Faure, 1974, p. 225), prin „redistribuirea" învăţământului către mai mulţi factori, ar putea propensa acţiuni ale căror rezultate să fie mulţumitoare. Astfel, o restructurare a atribuţiilor diferitelor compartimente ale socialului, faţă de cerinţele educative, pare a fi de bun augur. Desigur că această restructurare este dificilă, problematică şi presupune, cum sugerează unii analişti (Sicinski, 1984, p. 226), o regândire şi o corelare mai adâncă între politicile culturale, economice şi sociale la nivelul ansamblului societal. De pildă, nu numai că

şcoala ar trebui să insiste mai mult pe valoarea „instrumentală" a educaţiei, ci şi instrumentele culturale transmise prin anumite instituţii, altele decât şcoala, trebuie să se reconvertească în surse educative explicate, care să modeleze şi să formeze personalitatea. Contextul cultural – şi, prin extensiune, şi cel social – trebuie astfel redimensionat, încât el însuşi să inducă influenţe educative directe, vizibile. Unii autori merg atât de departe în maximizarea capacităţii educogene a unor instanţe sociale, încât cer deşcolarizarea societăţii. Ivan Illich, un prelat şi pedagog american, mânat de un optimism exagerat faţă de forţele individuale şi de un pesimism adânc faţă de şcoală ca instituţie, propovăduieşte (himeric) o societate fără şcoală, în care educaţia s-ar realiza prin intermediul unor „prilejuri educative", printr-o reţea de tip informal, ineficientă sau chiar imposibil de acceptat (Hannoun, 1977). Oricât de mult s-ar face această redistribuire şi acest glisaj al funcţiilor, şcoala trebuie să rămână instituţia fundamentală, prin care se vor pune bazele unei educaţii iniţiale, sistematice. Realitatea contemporană demonstrează că rolul şcolii nu numai că nu s-a diminuat, ci a devenit mai important şi complex, tocmai datorită necesităţii împletirii şi corelării funcţionale a acesteia cu alte segmente ale socialului, pasibile de a realiza, secvenţial şi corelat, sarcini şi acţiuni ale instituţiei specializate care rămâne, în continuare, şcoala.

Însuşi contextul social şi cel global comportă numeroase modificări, structurale şi funcţionale. În condiţiile libertăţii de expresie, ale democratizării vieţii sociale, ale liberei circulaţii, ale dispariţiei unor linii nete de demarcaţie (interstatale, interetnice, interconfesionale etc.), educaţiei îi revin sarcini inedite şi dificile. Educaţia interculturală, în contextul migraţiilor şi al coexistenţei în acelaşi spaţiu a unor expresii culturale diferite, pare să fie de mare actualitate, după unii autori (vezi Jones şi Kimberley, 1989, Rey, 1993). Cu toate că societăţile devin multiculturale, sistemele educative rămân rigide, adaptate la situaţii monoculturale. Conţinuturile şi strategiile didactice au, în continuare, un caracter etnocentrist (sau sociocentrist) şi predispun mai degrabă la o „ghetoizare" decât la deschidere şi comunicare interculturală. Modalităţile de relaţionare la culturile „vecine" sunt, mai degrabă, de factură exotică, artificială, caricaturală. Educaţia pentru şi într-o Europă (sau lume) unită trebuie să cultive valori precum toleranţa, respectul mutual, credinţa în egalitatea sau complementaritatea culturală şi are ca sarcină, din acest punct de vedere, universalizarea eventualelor diferenţe spirituale sau valori locale, simultan cu salvgardarea specificităţilor culturale, în sensul cunoaşterii şi valorizării pozitive de cât mai mulţi oameni, pentru o mai bună comunicare şi convieţuire.

Pentru viitor, obiectivele educaţiei trebuie să fie infuzate de conotaţii culturale. Programele de dezvoltare trebuie să fie elaborate ţinându-se seama de diversitatea culturilor şi a interacţiunilor culturale care există între populaţiile din interiorul unei ţări sau între diferite regiuni ale lumii. Aceasta obligă la structurarea unei mentalităţi holistice, planetare, capabilă să integreze parcursuri acţionale segmentare, şi nu să le oculteze. Acest plan de anvergură, patronat astăzi de Consiliul Europei şi de UNESCO, favorizează o nouă filosofie acţională, mai atentă la aspectele calitative şi umaniste ale dezvoltării civilizaţiei contemporane, la reverberaţiile culturale ale mutaţiilor economice şi sociale. În acelaşi timp, se promovează ideea difuziunii prin educaţie a modelelor culturale secvenţiale, demne de a fi încorporate, cunoscute, respectate de către toţi indivizii.

Obiectivele culturale ale educaţiei pot fi atât explicate, cum sunt cele reliefate mai sus, cât şi implicite, difuzate în acţiuni şi practici didactice curente. Acestea din urmă

sunt mai puţin evidente şi cuantificabile, dar foarte necesare. Ele sunt dimensionate şi realizate de profesori şi educatori, prin gesticulaţiile paideutice cele mai elementare. Fixarea acestor obiective se realizează fie prin strategii globale sau regionale, fie la nivelul sistemelor naţionale de educaţie sau chiar la nivelul aşezămintelor de învăţământ. Sub aspectul efectelor, obiectivele pot fi relevante sau irelevante, în funcţie de gradul de adecvare la realităţile şi nevoile indivizilor sau societăţilor. Transferurile inoportune sau forţările de valori, comenzi, strategii, metode didactice etc. între sisteme diferite de educaţie trebuie realizate cu circumspecţie. Căci obiectivele culturale ale educaţiei nu sunt dictate de o exterioritate spaţio-temporală abstractă, ci sunt impuse de o geografie spirituală concretă. Aceasta din urmă susţine, alimentează şi inervează o educaţie ale cărei rezultate se repercutează asupra premiselor culturale. Ca într-un sistem de vase comunicante, cultura şi educaţia se stimulează şi sporesc necontenit în beneficiul individului şi al umanităţii întregi.

2.9. Educaţia şi cultura „postmodernă"

Postmodernismul este un concept-„talisman", ce încorporează ipostaze contemporane ale dezordinii, disoluţiei, relativismului şi fragmentării (Featherstone, 1991, p. 128). Ca mişcare de idei şi ca gesticulaţie concretă, postmodernismul constituie un atentat la adresa fundamentelor pe termen lung. El contribuie la scăderea identificărilor de învecinare şi la defixarea habitusurilor, a seturilor de dispoziţii anticipabile şi clasificabile. Ca individ „postmodern", nu mai ştii exact cine eşti şi ce vrei. Amestecul de trăsături, transgresarea calităţilor pure, ştergerea graniţelor dintre „normal" şi „patologic" sunt alte răsfrângeri ale noului topos cultural.

La nivelul societăţii contemporane, se naşte un imens fluviu de semne şi imagini; manipularea se realizează prin imagini, prin simboluri, prin autoralieri la preferinţe, modele, rituri existenţiale fără capăt, prin autoimplicări fără oprelişte. Ne este permis să credem, să simţim, să facem orice! Identificarea personală se face din mers, prin consumul cultural aleatoriu, prin accidentul existenţial, prin hiatusurile personale de tot felul. Fiecare individ este luat, în sfârşit, în seamă.

Amestecul şi dezordinea sunt ridicate la rangul de norme noi, în contrasens cu fixismul celor vechi. Mixajul nu este numai de ordin „fizic", ci şi valoric, preferenţial, moral, existenţial. Se ajunge la un soi de „creolizare" a culturii, realitate ce nu trebuie numaidecât contestată. „Conceptele de *creol* şi *creolizare* ne oferă un set de imagini care apar atractive din punct de vedere intelectual... Conceptul de *creol* este intim legat de varietatea culturală... Globalizarea este o problemă nu numai de disipare sau completă omogenizare; creşterea interconexiunilor lumii face să apară şi un câştig cultural" (Hannerz, 1996, p. 66).

Postmodernismul se vrea mişcarea de deconstrucţie, de sfărâmare a ierarhizării de cunoştinţe sau valori, a ceea ce contribuie la formarea unui sens, a ceea ce a constituit o paradigmă sau un model. Cum scrie Georges Balandier, modernitatea actuală „este o aventură, o avansare spre spaţii sociale şi culturale în mare parte necunoscute, o progresie într-un timp al rupturilor, tensiunilor şi mutaţiilor. Trebuie să înveţi să devii explorator al acestor vremuri, pentru a nu fi totalmente supus, şi să consimţi la o relativizare a forţelor individuale care vor conexa puterea proprie cu întâmplarea. Cotitura

antropologică aduce o experienţă în serviciul acestei învăţări. Aceasta poate să contribuie la orientarea parcursului, căci ea constrânge la a te transforma pe măsură ce se efectuează descoperirea locurilor *marii transformări*" (Balandier, 1985, p. 266). Postmodernismul exprimă o realitate fragmentară şi o temporalitate glisantă. Cultura imediatului şi efemerului este revelatoare mai ales sub aspectul mijloacelor de expresie: arta cinetică, happening-ul, refuzul de a crea ceva precis şi definitiv.

Cultura postmodernă este puternic amalgamată şi reprezintă un teritoriu prielnic de manifestare a individualismului. „Diversificând posibilităţile de alegere, lichefiind reperele, minând sensurile univoce şi valorile superioare ale modernităţii, se structurează o cultură personalizată sau pe măsură, permiţându-i atomului social a se emancipa de corsajul disciplinar" (Lipovetsky, 1983, p. 14). La scara istoriei, arta modernă este un mod de a provoca o cultură experimentală şi liberă, o creaţie deschisă şi nelimitată, o ordine a semnelor în revoluţie continuă, o cultură strict individualistă ce urmează mereu a fi reinventată. Postmodernismul ascultă de acelaşi destin ca şi societăţile deschise, având ca obiectiv lărgirea fără încetare a posibilităţilor de alegere şi de combinare. Societatea actuală, moravurile, individul însuşi se mişcă mai repede, mai profund decât avangarda începutului de secol; postmodernismul este tentativa de a reinsufla un dinamism al artei, mlădiind şi multiplicând regulile sale de funcţionare, în conformitate cu o societate ce este reglementată ea însăşi de o regie flexibilă şi opţională. Postmodernizării i se pot ataşa însă şi unele conotaţii pozitive. De pildă, această etapă ar putea fi asimilată unei modernizări inteligente (înţelepte) şi viabile, mai ales în ceea ce priveşte domesticirea şi umanizarea tehnologiei, a aplicaţiilor ştiinţelor. Această fază ar cere un nou management tehnologic, o absolvire a tehnologiei de ideologii acţionale nefaste, dorite de oamenii rău intenţionaţi.

După Alain Finkielkraut, doar principiul plăcerii – ca formă postmodernă a interesului particular – rămâne diriguitorul vieţii spirituale. „Nu mai este vorba de a constitui oameni ca subiecţi autonomi, ci este vorba de a le satisface poftele imediate, de a-i distra la un cost mic. Conglomerat dezinvolt de nevoi pasagere şi aleatorii, individul postmodern a uitat că libertatea este altceva decât puterea de a schimba o determinare, iar cultura este mai mult decât o pulsiune care trebuie satisfăcută" (1987, p. 166). Cum se poate răspunde în plan educativ la această realitate? Printr-o „postmodernizare" a şcolii – răspunde acelaşi A. Finkielkraut –, adică printr-o mai puternică „reconciliere" a şcolii cu „viaţa", aşa cum este ea. Pentru realizarea acestui deziderat nu e nevoie decât „a-i învăţa tinereţea pe tineri" (p. 171), adică a folosi cultura decantată de experienţele lor specifice (considerată de adulţi subcultură) drept intermediar şi mijloc de calchiere a marilor experienţe ale omenirii. Dar cum să „împachetezi" gramatica, istoria, matematicile sau alte materii fundamentale în muzica rock ori în banda desenată? Nici chiar informatica, prin insinuările ei sub formă de joc, prin accesare pe Internet etc., nu reuşeşte prea mult pe această linie.

Dincolo de maliţiozitatea cu care autorul de mai sus încearcă să rezolve o problemă, de altfel pertinentă, merită să reţinem sugestia pe care o face cu privire la deschiderea conţinuturilor învăţământului spre valorile specifice tineretului. Mai ales că aceste valori sfidează unele rigori, precum „tribalismul" scrierii şi cuvântului inert în favoarea oralităţii si fluenţei spirituale. „Cultura, în sens clasic, are dublul inconvenient de a îmbătrâni indivizii, înzestrându-i cu o memorie care o întrece pe cea a propriei biografii, şi de a-i izola, condamnându-i să spună Eu, adică de a-i face să existe ca persoane distincte. Prin

distrugerea limbajului, muzica rock înlătură aceste două rele – chitarele abolesc memoria, căldura răspânditoare promulgă un liant ce leagă fiinţele separate ; *extatiquement, le «je» se dissout dans le Jeune* (s.n.)" (Finkielkraut, 1987, p. 173). Cultura rock desfăşoară o morală dinamică, necanonizată, permisivă, deschisă. Ea promovează un alt limbaj al recunoaşterii şi identificării pentru categorii largi de tineri.

De altfel, opoziţia scriere/oralitate este coextensivă cu alte binomuri, precum şcolar/extraşcolar sau elite/mase. Dacă până în prezent valoarea culturală a fost preponderent legată de primii termeni (scriere, şcolar, elite), din care aceasta ar emerge, astăzi nu mai pot fi eludaţi termenii secunzi (oralitate, *loisir*, mase), care au dobândit largi valenţe formative şi, ca atare, trebuie despovăraţi de pretinsele conotaţii depreciative. Impactul educativ este cu atât mai mare, cu cât structurarea valorilor se realizează pe axa oralitate (sau imagine) – *loisir* – mase, prin propensarea unor expresii culturale mai sincretice, mai compozite, mai „populare". Trăim într-o lume postliterară, electronică, vizuală. Se poate observa la tineri o abandonare a livrescului în favoarea ludicului electronic sau a artei video. Se accentuează comunicarea nonverbală, gestuală, vestimentară, muzicală. „Subcultura" tinerilor dispune de o industrie proprie : de veşminte, coafură, dischete, videoclipuri, posturi specializate de radio sau televiziune etc. Din păcate, medierea dintre noile expresii culturale şi tineri nu este asistată îndeajuns de instituţiile educative, iar conţinuturile transmise prin aceste mijloace sunt, deseori, discutabile din punct de vedere valoric şi formativ.

2.10. Dimensiuni „postmoderne" ale reformei învăţământului din România

Învăţământul românesc este în plin proces de schimbare şi de reformare. Multe dintre schimbările preconizate sau realizate împrumută note ale postmodernismului. Să trecem în revistă câteva dintre ele.

Din punct de vedere instituţional, se creează *noi tipuri de dependenţă, de raportare a instituţiilor şcolare la instanţele „centrale" sau la cele de nivel similar*. În acelaşi timp, relativizarea aşezămintelor la comunităţile locale asigură nu numai noi libertăţi, ci şi constrângeri (administrative, culturale, materiale, financiare). Descentralizarea structurală şi funcţională reprezintă tot un semn al postmodernizării. Instituţiile de jos devin codecizionale, nu numai realizatoare ale programelor. Are loc o distribuire a responsabilizărilor decizionale şi acţionale. Şi în acest caz, actorii implicaţi trebuie să probeze competenţe de autonomie gestională, să fie în stare să-şi asume libertăţi dublate de responsabilităţi.

Descentrarea merge mână în mână cu *demonopolizarea atribuţiilor şi funcţiunilor*. Instituţiile tradiţionale de realizare a educaţiei pierd din monopolul care se statuase în timp. Spaţiul de educaţie instituţionalizată se dilată. Apar noi forme şi structuri, validate chiar de minister : licee şi facultăţi private, agenţii sau organizaţii nonguvernamentale, societăţi cu caracter lucrativ.

Un principiu explicit al regândirii conţinuturilor se referă la *realizarea descentralizării şi flexibilizării curriculum*-ului, prin stipularea libertăţii de alegere a unei părţi a programului (20-25 %) în funcţie de resursele umane şi materiale, interesele şi capacităţile elevilor. Astfel, se va realiza o diferenţiere explicită a parcursurilor de învăţare, prin

livrarea de valori nonidentice, la aceasta adăugându-se şi alte strategii de diferenţiere şi particularizare (prin metode, forme de realizare a învăţării, predării, evaluării etc.). Disciplinele opţionale ocupă un loc mai important în curriculum-ul şcolar. Principiul în discuţie nu este nou în istoria gândirii pedagogice.

Cultura postmodernă aduce un amalgam de modele, capabile să se muleze pe cât mai multe individualităţi. Atenţia acordată intereselor publicului şcolar, dorinţelor acestuia este o formă de concretizare a principiului enunţat mai sus. Educaţia pentru activităţile curente sau pentru viaţa privată capătă o altă greutate. Disciplinele clasice, tradiţionale au intrat în recul. Noile topici îşi anunţă dreptul de a intra în cetatea spiritului : filosofia pentru copii, micul gospodar, folclorul copiilor, micul inventator, democraţia pentru copii, educaţia antreprenorială, elementele de educaţie globală, rezolvarea conflictelor etc.

Relativizarea la cultura şcolarilor este o particularitate a reformei actuale. Crearea şi susţinerea unei reţele de şcoli unde studiul se face în limba minorităţilor constituie o expresie a acestui principiu. Paradigma multiculturală şi interculturală a devenit o realitate palpabilă. S-au înmulţit liniile de formare în limbile minorităţilor, în instituţii separate sau eterogene, noua realitate venind în întâmpinarea afirmării culturale a comunităţilor etnice şi a comunicării interculturale. Valorizarea pozitivă a diferenţelor, îmbogăţirea spirituală reciprocă, cunoaşterea şi cooperarea cu alteritatea sunt obiective ale educaţiei interculturale. Rămâne ca strategiile interculturale, care pun accentul pe dialogul efectiv, comuniune şi interacţiune spaţială, să ia locul strategiilor multiculturale, care se bazează pe separare, segregare, juxtapunere culturală.

Un aspect al postmodernizării în educaţie este ilustrat de multiplicitatea şi alternativitatea manualelor. Din perspectivă pedagogică, ideea alternanţelor educaţionale (prin manuale, suporturi suplimentare, metode didactice, forme organizatorice etc.) este un deziderat devenit un loc comun pentru societăţile care se respectă. La începutul secolului, promotorii „educaţiei noi" au venit cu astfel de sugestii, construind programe „pe măsura" diverselor categorii de elevi. Judecată din perspectivă pedagogică, noua realitate a pluralităţii instructive este benefică în măsura în care se păstrează un echilibru dintre partea „fixă" şi cea „variabilă" a conţinuturilor, iar dascălii sunt în stare *să selecteze, să re-creeze* sau *să gestioneze* diferitele secvenţe de conţinut.

3. CARACTERISTICI ȘI IPOSTAZE ALE VALORILOR EDUCAȚIONALE

3.1. Valoarea educațională. Determinare conceptuală și clasificare

Valorile nu se manifestă la modul general, ci primesc consistență în diferite cadre particulare. Ele devin operaționale atunci când se concretizează în obiecte, fapte, structuri reale, tangibile și manipulate de om. Este de la sine înțeles că și la nivelul practicilor educative se structurează situații multiple de manifestare a valorilor, de valorizare, de ierarhizare sau de alegere. A face educație înseamnă a acționa în numele unor exigențe valorizatoare, care imprimă o anumită structură și funcționalitate demersului educativ. Actorii implicați în acest proces sunt puși în fața unor alternative procedurale, situaționale, de selectare a anumitor conținuturi, de orientare în multitudinea de oferte, posibilități, cerințe. „A învăța – spune Olivier Reboul – presupune a te elibera de o ignoranță, de o incertitudine, de o stângăcie, de o incompetență, de o orbire ; înseamnă a ajunge să faci mai bine, să înțelegi mai bine, să exiști mai bine. Or, când spui «mai bine», zici valoare" (1992, p. 1). Întreaga educație, după unii autori (Suchodolski, 1991, p. 76), reprezintă o valoare prin ea însăși, întrucât „ajută la dezvoltarea conștiinței valorilor vieții și creează o formă de fericire umană". Educația este o valoare-mijloc ce ne facilitează orientarea către valorile-scop. „Numai puterea educației este capabilă de a controla alte puteri pentru ca omul să câștige și să le utilizeze fie pentru anihilarea lor, fie pentru transformarea acestora" (Brameld, 1965, p. 1). Puterea educațională, în sine, nu este nici morală, nici imorală. Depinde în ce scopuri este utilizată. Puterea educației, ca și cunoașterea, este amorală. Chestiunea rămâne următoarea : puterea, în general, și cunoașterea nu trebuie să rămână imorale sau amorale, ele trebuie să devină morale. O sarcină a educației este de a dezvolta acea forță a omului care să se bazeze pe rațiune. Educația trebuie să răspundă la întrebarea cum putem să conducem oamenii înspre scopuri bune, dar nu oricum, ci prin cele mai bune mijloace.

Valoarea educațională este acel raport optim, de adecvație, dintre mijlocul (forma, condițiile) de realizare a educației și finalitatea (ținta) acesteia – formarea individului pentru umanitate. Orice opțiune, care facilitează o punere în concordanță a celor două componente educaționale interne (mijloace și scopuri), dar care se armonizează și cu exigențele valorice externe (ale spațiului social, cultural, economic etc.), este în mod inerent și o valoare educațională. Definiția noastră este destul de generală, dar ea ne permite să ne raportăm la o diversitate mai mare de elemente și situații valorice specifice perimetrului educațional. De altfel, chiar și Olivier Reboul – un fin analist al statutului axiologic al educației – nu avansează o definiție clară pentru valorile educației, ci

procedează la o determinare prin exemplificare şi enumerare. Astfel, el identifică trei grupe de valori educaţionale:

a) scopurile educaţiei, *adică valorile pe care le cultivă educaţia (integrarea în mediu – într-o societate tradiţională, sau cultivarea autonomiei individului, a spiritului critic, a judecăţii – într-o societate mai liberală)*;
b) valori indispensabile educaţiei *(ascultarea, disciplina, supunerea faţă de adulţi – într-o societate clasică, sau cooperarea, creativitatea, iniţiativa proprie – în cazul unei educaţii moderne)*;
c) valori care reprezintă puncte de reper în judecarea rezultatelor educaţiei *(portretul-robot al „elevului bun", al „elevului deştept", al „profesorului competent" etc.)* (1992, p. 4).

Încercarea de determinare a valorilor educaţionale presupune atât o interogare asupra calităţii articulaţiei tuturor componentelor implicate în procesul educativ, cât şi asupra corelării şi adecvării acestora cu exigenţe ale suprasistemului social în care sistemul educativ fiinţează. Nu putem judeca valoarea unui sistem de învăţământ făcând abstracţie de suprasistemul în care există şi pe care îl deserveşte.

Valoarea educaţională desemnează dezirabilul, ceea ce urmează a fi asimilat, materializat, contextualizat. Ea se referă la ceea ce trebuie să fie. *Valoarea educaţională nu este o reflectare a realului educaţional, ci poziţionare faţă de o anumită exterioritate, discutare, refuz al acesteia în numele unor alternative.* Ea este mai mult un proiect în faţa unei realităţi neîmplinite. *Emergenţa unei valori presupune o anumită marjă de absenţă sau o carenţă existenţială.* Dacă educaţia ar fi perfectă, nici nu s-ar mai pune problema valorilor pretinsă de ea. Într-o lume în care s-ar respecta pe deplin drepturile omului, am mai putea percepe valoarea respectării drepturilor omului?

Valoarea educaţională se naşte în *tensiunea* ivită în spaţiul de aşteptare al realităţii ce ţine să se împlinească în perspectiva pozitivului. Ea pare un exerciţiu educaţional proiectiv, pe punctul de a se desfăşura la o altă cotă valorică. O metodă didactică nu este valoroasă în sine, ci devine valoroasă într-o anume situaţie didactică. Un conţinut educaţional nu este valoros prin el însuşi, ci este *pasibil* de a deveni valoros în funcţie de circumstanţe, de adecvarea la necesităţile educaţilor, la trebuinţele comunităţii, la adevărurile ştiinţei etc. Toate acestea devin valori efective într-o situaţie didactică concretă. *Valoarea educaţională este o rezultantă a cel puţin patru variabile: scop, mijloc, situaţie, valoarea de umanitate. Este o rezultantă reiterabilă, dar la o altă altitudine, care optimizează neîncetat întâlnirea dintre elementele invocate.*

Olivier Reboul defineşte umanitatea prin trei valori: comunicare, egalitate şi solidaritate. Umanitatea este, în primul rând, starea sau posibilitatea unei comunicări universale, de înţelegere dincolo de diversitatea culturală. Orice educaţie care se restrânge la o singură cultură degenerează într-o îndoctrinare fanatică. În al doilea rând, umanitatea este dreptul universal al fiecărui individ de a fi recunoscut ca om. De aici decurg două consecinţe pentru educaţie: dreptul pentru toţi de a fi instruiţi şi faptul că educaţia nu trebuie să fie în serviciul exclusiv al unei instituţii, ci al umanităţii întregi. În al treilea rând, umanitatea este o solidaritate concretă, iar educaţia trebuie să-l iniţieze pe individ pentru a accede la comuniunea tuturor spiritelor (1992, pp. 93-94).

René-Jean Dupuy (1986, pp. 174-176), recunoscând o anumită relativitate a ideii de umanitate, distinge cinci sensuri ale umanităţii: *umanitatea capturată* (ideea de umanitate este cea a unui grup socio-cultural care pretinde a fi materializarea valorilor perfecte de

umanitate), *umanitatea îngăduită* (grup majoritar, „ales”, ce dă dovadă de mai multă toleranță, admițându-l și pe altul ca având anumite drepturi), *umanitatea unificată* (care postulează asimilarea tuturor într-o unitate impusă – cum ar fi pretenția imperialistă a culturii occidentale), *umanitatea fărâmițată* (ce rezultă din exasperarea diferențelor dintre rase, etnii, confesiuni etc.) și *umanitatea deschisă* (care încurajează similitudinea și diferența în cadrul unei pluralități armonioase).

Trebuie să vedem până la ce nivel putem utiliza atributul de valoare în activitatea didactică. Simplele valențe ale unui obiect sau comportament nu fac din acestea, în mod automat, și o valoare. Putem postula un prag minimal de emergență a unei valori, în funcție de intensitatea și combinarea unor valențe, dar și prin raportarea la un context și la o situație de referință. *În fond, o valoare derivă dintr-un anumit context. Ea nu este dată, ci se face. Eticheta de valoare nu este pusă aprioric pe un comportament sau pe o situație, ci se naște în spațiul dezirabilității și necesității, în împrejurări bine determinate.* O lecție nu este valoroasă doar pentru faptul că o serie de metode sau artificii procedurale sunt în sine valoroase ori că au fost impecabil transpuse didactic. O lecție devine valoroasă atunci când coordonările dintre microsecvențele acesteia sunt judicioase și inspirate, iar articulațiile realizate între elementele lecției (obiective, conținuturi, metodologie, forme de organizare etc.) sunt congruente și au eficiență. *Valoarea nu este o însumare de elemente valoroase disparate, ci o procesualitate „de gradul doi”, care se decantează la nivelul optimei combinări, conjugări, alternări, întemeieri, resemnificări.*

Valoarea este un standard și un model de alegere, care ghidează persoana sau grupul spre satisfacție, împlinire și sens. O valoare este o cale de structurare și ordonare, de aranjare într-un anumit fel a stărilor emoționale, mentale și morale. Valorile educaționale construiesc principiile și criteriile care explică și dau coerență judecăților noastre critice de ordin estetic, moral, religios.

Conturarea unui câmp de valori educaționale și asimilarea acestora constituie o problemă de maximă complexitate, ce poate fi rezolvată prin cooperarea tuturor factorilor educației. În cea mai mare parte a activităților instructiv-educative se pot distinge valori particulare, teoretice, spirituale, acționale.

Propunem următoarea clasificare aproximativă a valorilor educaționale, plecând de la o serie de cadre de referință:

1. *conținutul la care se referă sau pe care îl vehiculează* (cognitive, artistice, etice, comportamentale etc.);
2. *componente educaționale purtătoare ale acestor valori* (conținuturi, finalități, metodologie didactică, forme de instruire, modalități de evaluare etc.);
3. *actorii care le promovează cu prioritate* (elevi: conștiinciozitate, perseverență, spirit critic etc.; profesori: măiestrie didactică, profesionalism, autonomie, comportament democratic etc.; factori de decizie: competență profesională și administrativă, spirit democratic, mobilitate acțională, imparțialitate etc., precum și alți actori: părinți, preoți, responsabili culturali, personal administrativ etc.);
4. gradul lor de extensiune: individuale (demnitate, onestitate, curaj, inventivitate etc.), comunitare (civism, patriotism, toleranță, deschidere spre alții etc.) și universale (respectul vieții, al drepturilor omului, aspirația spre progres și perfecțiune etc.);
5. direcția de derivare sau de impunere a valorilor: de la societate către individ (cu scopul conservării valorilor) sau de la individ la societate (în condițiile în care unii actori propun noi valori, ce sfârșesc a fi captate și de alții);

6. *funcţionalitatea pe care o exercită*: valori-scop (către care se tinde: cunoştinţe, moralitate, cooperare, sinceritate etc.) şi valori-mijloc (care mediază încorporări suplimentare: deprinderi, autonomie intelectuală, capacitate de evaluare şi auto-evaluare etc.);
7. *validitatea temporală*: fundamentale (valabile în toate perioadele istorice) şi circum-stanţiale (operaţionale la un moment dat);
8. *gradul de concretitudine a valorilor*: abstracte (Dreptatea, Frumosul, Binele etc.) şi concrete („drepturile omului", „Mona Lisa", „întrajutorarea" etc.).

Încercând să răspundem la întrebarea dacă valorile sunt universale sau relative, ajungem la contradicţii evidente în plan educaţional (*cf.* Reboul, 1991, p. 6). Dacă valorile sunt universale, atunci ne acuzăm de etnocentrism şi de opresiune; căci cu ce drept putem să impunem educaţia noastră altor culturi? Dacă vom conveni că valorile sunt relative, atunci cultura noastră nu rămâne decât o cultură printre altele, pierzându-şi orice legitimitate; atunci cu ce drept putem să le impunem copiilor noştri valori care sunt ale altora? Nu alunecăm, astfel, într-un arbitrar cultural?

Valorile concrete trebuie să fie deduse în chip contextual, în funcţie de realităţi şi nevoi. Valorile educaţionale se multiplică de fiecare dată când în structura funcţională a procesului educativ intervin noi evenimente, noi actori, noi exigenţe. S-ar părea că valorile-mijloc (sau procesuale) deţin rolul predominant. Sunt situaţii când orientarea spre valorile-mijloc se impune (în condiţiile de debut, de criză socială etc.). Dar a ne restrânge numai la o singură gamă de valori înseamnă o limitare, o închidere cu urmări imprevizibile. Marea artă a educării costă în a găsi echilibrul mobil dintre valori, măsura adecvării la realităţile şi trebuinţele concrete, dialectica de îmbogăţire şi de stimulare reciprocă dintre toate felurile de valori, care se dovedesc necesare şi profitabile.

La limită, o valoare poate fi universală, fără a fi acceptată de toţi. Universalul este de alt ordin, comparativ cu valorile ce triumfă prin sondaje sau referendumuri. O. Reboul aseamănă universalitatea valorilor cu universalitatea legilor ştiinţei, care nu îngăduie discuţii (1991, p. 10). Cert rămâne faptul că două lucruri pot fi spuse despre raportul dintre educaţie şi valori: a) omul este întotdeauna produsul unei educaţii şi b) cunoştinţele şi valorile acesteia sunt întotdeauna comprehensibile, înţelese. De aici, preferinţa lui Reboul pentru o valoare rezultantă, cea a întâlnirii, a comunicării şi a contactelor dintre culturi: „Pledez pentru o educaţie a întâlnirii – conchide Olivier Reboul. Prin şi pentru întâlnire" (1991, p. 11).

3.2. Conflictul valorilor educaţionale

O problemă care trebuie clarificată este ierarhia valorilor, respectiv ordinea propunerii lor la cei educaţi. Prevalenţa unor valori în fazele incipiente ale educaţiei va fi determinată de particularităţile psihofizice ale copiilor (care reclamă promovarea valorilor pe măsura capacităţilor de absorbţie, specifice vârstei lor) şi de calitatea acestor valori prime de a pregăti sau a facilita achiziţionarea unor valori viitoare. În acelaşi timp, prescrierea unor valori se face având în vedere axa abstract – concret, respectiv glisajul valorilor pe traiectul valorilor fundamentale (Binele, Frumosul, Adevărul etc.), valori concretizate (în bunuri, comportamente, stări etc.). Este firesc ca elevii să nu perceapă direct valorile abstracte, ci să se raporteze la purtătorii acestora (şi nu este doar cazul celor în formare).

În educaţie, se va opera cu valori preponderent particulare, uşor reperabile şi încorporabile la nivelul conduitei elevilor. Trebuie să medităm la proporţia dintre valorile imediate şi cele de perspectivă, dintre valorile care se centrează pe „a face" şi cele care vin în întâmpinarea lui „a fi". Ierarhizarea şi combinarea valorilor se vor realiza ţinându-se cont şi de eventualele incompatibilităţi sau opoziţii dintre valori. „Educaţia ar trebui să-l înveţe pe om să fie conştient de conflictele valorilor şi să le rezolve într-un mod limpede" (D'Hainaut, 1981, p. 169). Sunt situaţii, de pildă, când bunătatea este în contradicţie cu justiţia sau când credinţa este în opoziţie cu adevărul. Trebuie identificate, în acest caz, cadrele de referinţă în care o valoare sau alta devine benefică ori nu.

Se poate identifica un conflict inerent al valorilor educaţionale, conflict reperabil atât în planul derulării temporale (ceea ce este bun, frumos, drept acum nu va mai fi la fel la un moment dat), cât şi în planul desfăşurării sincronice (valorile propuse de familie, de pildă, nu sunt coextensive întotdeauna cu cele promovate de şcoală). Introducerea de noi exigenţe valorizate se face într-un teritoriu inerţial, care îşi prelungeşte caracteristicile (o valoare încorporată tinde să se permanentizeze). Această „rezistenţă" este vizibilă nu numai în cazul unui individ sau al unei clase şcolare, ci şi la nivelul sistemului de învăţare.

În societate întâlnim valori fundamentale, precum Binele, Frumosul, Adevărul, Dreptatea etc., desigur, circumstanţiate la determinări existenţiale concrete. Chiar şi în grupurile organizate pe principii discutabile operează anumite valori (cum ar fi, de pildă, Mafia ; chiar şi aici se respectă anumite valori). *Cu cât valorile sunt mai generale, cu atât gradul de acceptabilitate este mai ridicat, conflictul intern al valorilor diminuându-se sau anihilându-se. În măsura în care valorile generale se concretizează (şi nu pot opera decât în acest mod), apar discuţii şi conflicte axiologice. Axa de pendulare general – particular constituie spaţiul şi generatorul opoziţiilor şi conflictelor valorice.* Toţi oamenii caută Binele, îi recunosc necesitatea şi îl respectă, dar când este vorba de a-l gândi şi de a-l înfăptui în mod concret, fiecare individ sau colectivitate îl va înţelege şi îl va practica în mod diferenţiat. Conflictul poate lua naştere şi atunci când stabilim o ierarhie între valori ce au conţinut diferit. „Două societăţi – scrie O. Reboul – pot să aibă aceleaşi valori, fără însă a le atribui acelaşi rang. Să ne gândim că eschimosul respectă fidelitatea conjugală şi ospitalitatea ca şi noi, dar ne scandalizăm când pune a doua valoare mai presus de prima" (1991, p. 6).

Dacă e să realizăm o radiografiere la un moment dat a valorilor educaţionale, am putea identifica, după opinia noastră, următorul registru de tensiuni :

1. Conflictul dintre aspiraţiile elevilor (care sunt permeabile mai rapid la stimulii culturali inediţi, decantaţi, adesea, de experienţele lor specifice) şi cadrul de valori inoculat de către adulţi, în virtutea unor experienţe „verificate" ;
2. Conflictul dintre valorile promulgate de către cadrele didactice, care cunosc bine aspiraţiile, deschiderile sau opacităţile elevilor lor, şi exigenţele instanţelor supra-etajate (director de şcoală, inspector, funcţionar ministerial) care se raportează la valori adesea abstracte ;
3. Conflictul dintre valorile puse în circulaţie de către şcoală (întotdeauna selecţionate şi ierarhizate după criterii psihologice, didactice, etice) şi valorile parvenite din spaţiul cotidian, în mod difuz, nestructurat, chiar contradictoriu (inclusiv valorile impuse de familie) ; conflictul dintre planul formal şi cel informal al educaţiei ;
4. Un conflict contextual, specific pentru societăţile în tranziţie, unde putem găsi un amestec curios de valori care sunt în acelaşi timp noi şi vechi, dorite şi nedorite,

supraapreciate şi desconsiderate, în funcţie de actori, de fluctuaţiile socio-politice, de evenimentele existenţiale. Este spaţiul tuturor posibilităţilor, al încercărilor, erorilor, provizoratului, insecurităţii (experimentări de planuri de învăţământ, de programe, de metode şi tehnici de predare sau evaluare etc.), este timpul dinaintea unei fixaţii unde tot ce-a fost nu mai este, tot ce va fi nu este încă, este terenul glisării instabile, foarte periculos pentru tineret, mai ales ;

5. Un conflict între valorile locale, etnocentriste, vehiculate la nivel micro- şi macro-sistemic (prin conţinuturi şi activităţi instructiv-educative) şi valori generale ale umanităţii, cu virtuţi integrative şi holistice, dar care îşi aşteaptă încă intrarea în programele de învăţământ ;
6. Un conflict instalat între valorile circumstanţiale, de scurtă durată, orientate spre nevoi prezente, bine determinate, şi valorile deschise, purtătoare de viitor, mai puţin fixate, dar foarte necesare ;
7. Un conflict între valorile-mijloc şi valorile-scop (de pildă, cazul când o valoare a unei tehnici educative, care este o valoare instrumentală, este supraestimată în defavoarea valorii unei finalităţi educative, care este o valoare-ţintă) ;
8. Un conflict între planul cunoaşterii valorilor şi planul practic, de încorporare sau de materializare a unei valori – situaţie care este valabilă pentru toţi actorii participanţi la educaţie şi pentru toate nivelurile acţiunii paideutice ;
9. Tensiuni manifestate la nivelul politicilor educaţionale, între tendinţele „democratice" şi cele selective, între perspectiva învăţământului de masă şi perspectiva elitistă (crearea de clase, şcoli, trasee curriculare pentru copiii cu aptitudini înalte) ;
10. Contradicţii datorate valorilor de status şi de rol ale persoanelor angajate în educaţie, dintre valorile cerute de statutul de educator (impersonale, neutrale) şi cele individuale, purtate de dascăl, inspector etc. în calitate de persoană particulară ;
11. Conflicte intradisciplinare, datorate inconsecvenţelor sau incoerenţelor de la nivelul programelor sau ale altor suporturi curriculare (ceea ce se afirmă la o secvenţă a disciplinei se invalidează sau se relativizează la alta etc.) ;
12. Rupturi valorice interdisciplinare, în sensul că ceea ce se susţine la o disciplină se neagă sau se pune sub semnul întrebării la un alt obiect de studiu ;
13. Conflictul din planul formării formatorilor, dintre pregătirea iniţială a acestora (de multe ori formală, abstractă, pentru situaţii inexistente) şi pregătirea continuă (contextualizată, adecvată unor nevoi concrete, în cunoştinţă de cauză) ;
14. Tensiunile ivite în legătură cu translaţia celor educaţi din şcoală în viaţa socială : una pregăteşte şcoala, alta doreşte (sau de alta are nevoie) piaţa muncii ;
15. Conflictul dintre oferta unică (printr-un singur manual, de pildă) şi oferta plurală la nivelul conţinuturilor, structurilor educaţionale, metodelor didactice etc. ;
16. Un conflict între aspiraţiile spirituale ale unor tineri şi limitele materiale de împlinire (pauperizare, inexistenţa unor politici de susţinere socială, deficienţe de redistribuire a veniturilor etc.) ;
17. Un conflict între valorile declamate în predare şi cele purtate sau actualizate de profesor în actul evaluării, prin modificarea criteriilor de validare a achiziţiilor enunţate anterior.

3.3. Înţelegerea şi însuşirea valorilor

Formarea atitudinilor şi învăţarea valorilor reprezintă un demers complicat şi de durată. Aspectul problematic este dat de specificul achiziţiilor afective care nu permit detalieri în unităţi comportamentale decompozabile, observabile direct şi exprimabile. În general, o trăire afectivă nu se poate defini printr-un corelat observabil, ca în cazul unei activităţi cognitive, ci prin efectul ei indirect, potenţial. Se ştie, de pildă, că Bloom şi colegii săi au identificat o învăţare de tip afectiv, care constă în dezvoltarea caracterului şi conştiinţei, a atitudinilor şi valorilor. Faptul că studiul despre taxonomiile afective a fost publicat abia în 1964 (după ce trecuseră nouă ani de la publicarea primului volum, ce se centra pe obiective cognitive şi psihomotorii, mai uşor de evidenţiat) trădează, într-un fel, dificultatea problemei chiar şi pentru un analist familiarizat cu aceste chestiuni. După cum recunosc şi aceşti autori, cei mai mulţi dintre profesori sunt concentraţi pe depistarea şi materializarea obiectivelor de cunoaştere şi ale celor psihomotorii. În volumul din 1964, Bloom şi colaboratorii săi au încercat să definească şi să descrie experienţele de învăţare care se îndreaptă spre atitudini, valori, credinţe, sentimente morale, estetice etc. „Domeniul afectiv conţine forţe care determină natura vieţii individuale şi, în ultimă instanţă, viaţa tuturor oamenilor” (Bloom şi Krathwohl, 1964, p. 91). În lucrarea din 1964, ei au identificat unele dimensiuni ale învăţării valorilor. Învăţarea afectivă are drept scop a-l ajuta pe individ să-şi organizeze „valorile într-un complex valoric ce devine caracteristic vieţii lui întregi” (p. 44).

În propunerea şi răspândirea valorilor într-o clasă şcolară este bine să trecem prin şase paşi procedurali, relativ distincţi (*cf.* Hawley, 1975), primii patru vizând alegerea, iar următorii doi având în vedere acţiunea propriu-zisă:

a) ALEGEREA:	1. Preferinţe (Ce îmi place cu adevărat?) 2. Influenţele (Ce influenţe m-au condus spre această decizie? Cât de liber sunt în decizia mea?) 3. Alternative (Mai sunt şi alte alternative de a alege? Am gândit suficient asupra acestor posibilităţi?) 4. Consecinţe (Care sunt urmările probabile sau posibile pentru alegerea mea? Îmi asum toate riscurile şi consecinţele? Sunt benefice sau armonioase din punct de vedere social?)
b) ACŢIUNEA:	5. Acţionare (Sunt capabil să duc la capăt alegerea? Acţiunile mele reflectă alegerea făcută?) 6. Încorporare (Alegerea făcută reprezintă un fel personal de a fi al acţiunilor mele viitoare? Modelul vieţii mele se reflectă în acţiuni conforme alegerii făcute?)

Ultimii doi paşi sunt foarte importanţi, deoarece ei arată concordanţa dintre comportamentul unui elev şi atitudinile pe care le are la un moment dat.

Un eventual exerciţiu de evaluare s-ar putea realiza trecând o anumită valoare prin cele şase trepte de discutare a acesteia. Le putem cere copiilor să aleagă, de exemplu, o valoare legată de petrecerea timpului liber. Un anumit elev se poate gândi, de pildă, la valoarea drumeţiei pentru cazul lui. Profesorul trebuie să-l pună în situaţia de a medita

dacă alegerea a fost liberă, şi nu sugerată sau impusă, dacă elevul a studiat şi alte alternative de a petrece timpul liber, dacă şi-a asumat toate consecinţele acesteia. Întruparea în act a deciziei luate ar putea ocaziona elevului descoperirea că alegerea realizată nu este cea mai nimerită (nu are suficient timp, nu dispune de mijloace materiale etc.) şi că, de fapt, dacă s-ar fi orientat spre un alt mod de a petrece timpul liber (a citi, a merge la fim etc.) ar fi fost mai bine.

În general, pentru realizarea unui exerciţiu de valorizare este indicat să se procedeze prin crearea a trei momente. Prima etapă constă în deschiderea unei probleme, a unui orizont de valori care să fie defrişat şi discutat. Este bine ca, din când în când, profesorul să-şi oprească discursul didactic atunci când a ajuns la un element valoric pentru a-l analiza din mai multe perspective, punând întrebări de tipul : „Ce credeţi voi despre... ? ", „De ce este important ? ", „Merită să discutăm şi despre... ? ", „Ce este mai bun, frumos, drept..." etc. Al doilea moment îl constituie acceptarea gândurilor, sentimentelor, credinţelor şi ideilor altora, fără a le critica sau a le condamna, prin exerciţii de intropatie (a gândi şi a simţi în acelaşi mod ca altul). Acest pas facilitează formarea unor sentimente de respect faţă de valori acceptate de ceilalţi. Al treilea pas constă în stimularea gândirii şi trăirii fiecărui elev astfel încât să ajungă la o modalitate comprehensivă de a evalua pe cont propriu o serie de valori neexperimentate încă.

Marea dificultate în integrarea valorilor şi formarea atitudinilor constă în aceea că aceste fenomene sunt lente şi că nu permit ipostazierea unor elemente imediat verificabile. Atitudinile nu pot fi descrise cu precizie şi anticipate cu exactitate. Încorporarea unor atitudini nu se face instantaneu. În acelaşi timp, atitudinile şi valorile se formează atât prin activităţi din şcoală, cât şi sub influenţa unor factori informali, a căror regie ţine de nişte reguli stocastice, aleatorii, ce scapă uneori exigenţelor de valoare. Mass-media au o influenţă deseori nefastă, întrucât evidenţiază gusturi îndoielnice şi direcţionează comportamentele înspre modele unice, constituindu-se în instanţe de control şi manipulare individuală. Dacă activităţile cognitive sunt permeabile la operaţionalizări exacte, comportamentele de acest tip fiind direct observabile, activităţile afective nu pot fi definite întotdeauna operaţional. Efectele acestui demers sunt mai mult potenţiale decât imediate, prezente mai mult în viitor decât în prezent.

Procesul de introducere a atitudinilor şi valorilor este deosebit de subtil. Rolul *conţinutului ascuns (le contenu caché)*, familial sau şcolar, pare a avea un aport consistent în acest context. O rezultantă valoroasă a învăţării nu poate fi măsurată imediat, direct, ci este dedusă, inferată din aspecte exterioare ale conduitelor. Cercetările probează faptul că atitudinile şi valorile sunt construcţii şi organizări durabile ale personalităţii, care acţionează implicit, anticipat, mediator, dar şi ca fapt latent al conduitei umane (vezi discuţiile purtate în Neacşu, 1990, pp. 313-326 şi Golu, 1974, pp. 325-327).

Referindu-se la învăţarea afectivă în cazul educaţiei permanente, L. D'Hainaut (1981, p. 164) avansează conceptul de „operator psihoafectiv", ca ansamblu de convingeri şi valori „care se integrează în personalitatea afectivă a subiectului, care se manifestă în acest domeniu cu o anumită permanenţă şi care determină, într-o situaţie dată, o atitudine putând să ajungă la un răspuns sau la un comportament" (p. 164). Autorul menţionat examinează diferite activităţi afective ce se pot constitui într-un ghid pentru personalul didactic, în structurarea unor obiective privind învăţarea valorilor. Se pot identifica trei niveluri ale activităţilor de formare a atitudinilor : a) formarea unei convingeri sau a unei valori (perceperea afectivă, acumularea afectivă şi atribuirea) ; b) aplicarea afectivă a

unei convingeri existenţiale sau evaluative şi a unei valori instrumentale sau terminale ; c) organizarea convingerilor şi a valorilor (ierarhizarea, combinarea valorilor sau convingerilor compatibile şi rezolvarea conflictelor dintre valori sau convingeri incompatibile) (pp. 165-170). Vom reliefa, în continuare, câteva trăsături ale fiecărui moment :

- *Percepţia afectivă.* Este cea mai elementară formă a activităţii afective. Ea determină o angajare afectivă şi poate trasa o matrice care va contribui la formarea unei convingeri sau a unei valori în personalitatea celui educat. Operatorii care acţionează în percepţia afectivă sunt, mai ales, plăcerea (sau neplăcerea), trebuinţele şi impulsurile.
- *Acumularea şi integrarea afectivă.* Are loc o acumulare afectivă când evocarea unei situaţii anterioare, care a fost percepută de cel educat, sau prezentarea unei situaţii asemănătoare trezeşte la acesta reacţii identice. Acumularea afectivă contribuie la generalizarea unei experienţe afective şi conferă percepţiei afective un caracter de permanenţă. Integrarea afectivă presupune semnificarea conceptuală a acumulării ; ea conduce la formarea unei clase de experienţe personale.
- *Atribuirea.* Este acea activitate afectivă cu o vizibilă tentă cognitivă, prin care subiectul atribuie originea, cauza sau sursa unei situaţii sau a unui aspect al unei situaţii afective unui alt element al situaţiei. Atribuirea conduce la formarea unei credinţe, care, frecvent, este generalizată ; ea devine o convingere permanentă, cu statutul unui mod de a fi.
- *Aplicarea afectivă a unei convingeri sau a unei valori.* Aplicarea afectivă este punerea în acţiune a unei convingeri sau valori deja integrate personalităţii. Aplicaţia unei valori contribuie la întărirea ei, la mai buna şi mai profunda ei integrare în viaţa persoanei. În aplicarea afectivă, subiectul este plasat într-o situaţie aparţinând unei clase de-acum întâlnite şi dă un răspuns sau se comportă în mod coerent în raport cu o convingere sau cu o valoare determinată. Aplicarea afectivă a unei valori se manifestă printr-un comportament real, verbal, expresiv sau potenţial. Ea poate avea ca produs o acţiune care tinde să modifice situaţia iniţială în sensul impus de valoare sau convingere, o declaraţie de opinie sau o manifestare a unei intenţii.
- *Ierarhizarea şi combinarea valorilor şi convingerilor.* În cazul în care valorile sau convingerile sunt compatibile, subiectul va trebui să efectueze o alegere între valorile sau convingerile care vor susţine comportamentul său. O astfel de alegere va consta într-o preferinţă a convingerii sau valorii ce va fi aplicată ; se va putea spune că a fost o predominare a unei valori sau a unei convingeri. Dacă, în situaţii asemănătoare, aceeaşi alegere se va produce din nou, atunci va fi vorba de ierarhizare. Ierarhizarea presupune cu necesitate şi o reordonare a valorilor vizate.
- *Rezolvarea de conflicte.* În situaţia în care valorile sau convingerile sunt în opoziţie, elevii trebuie să fie conştientizaţi în legătură cu prezenţa obiectivă a unor conflicte şi să ştie să le rezolve în mod satisfăcător.

Aceste trepte ale acţiunii de încorporare a valorilor se pot constitui în prilejuri de meditaţie în procesul de proiectare a obiectivelor şi în puncte de reper în desfăşurarea proceselor didactice. Rămâne în sarcina educatorilor ca, în funcţie de specificul situaţiilor didactice, să vizeze şi realizarea unor finalităţi de acest tip, de orientare şi încorporare a unui câmp valoric benefic şi stimulativ pentru elevi.

Este de dorit ca toate tipurile de lecţii să conţină sau să fie finalizate prin momente de semnificare valorică a conţinuturilor transmise şi discutate. Un conţinut ştiinţific –

cum ar fi *teoria relativităţii* la disciplina *Fizică* – devine relevant când este semnificat într-un orizont valoric mai larg. Simpla vehiculare de informaţii (eventual separate, neinterpretate etc.) nu este încă educaţie. E nevoie de o aureolare valorică a cunoştinţelor – oricât de seci sau abstracte ar fi – prin desprinderea unor semnificaţii şi prin racordarea lor la dimensiunea umanului, la normele deziderative şi proiective ale fiinţei. Avea dreptate J.F. Herbart să sublinieze dependenţa pedagogiei de filosofia practică (etică), deoarece numai aceasta ar putea prefigura un scop superior pentru educaţie. Herbart a introdus în pedagogie categoria de „învăţământ educativ", pentru a putea circumscrie consecinţele instrucţiei asupra educaţiei voinţei, asupra profilului moral al copilului. „Toată valoarea învăţământului educativ – scrie urmaşul lui Kant la Universitatea din Königsberg – se măsoară în activitatea spirituală pe care o provoacă. Pe aceasta trebuie s-o sporească, nu s-o micşoreze; s-o înnobileze, nu s-o degradeze" (Herbart, 1976, p. 21). Tot Herbart acordă o mare atenţie valorilor şi le cere profesorilor să dezvăluie la lecţii sensurile profunde ale cunoştinţelor studiate (în etapa sau „treapta" valorificării). „Treptele formale" ale lui Herbart fac loc unor momente de meditaţie şi interpretare valorică a fenomenelor studiate (vezi şi Chavardes, 1966, pp. 157-158). Numeroasele critici care i-au fost aduse pe nedrept vizează nu atât concepţia sa, cât, mai ales, herbartianismul (încercarea de canonizare şi şablonizare a etapelor de către continuatorii săi, Rein şi Ziller). În pedagogia românească, Ion Găvănescul a propus şi el un plan de lecţie care îngăduie ca ultimă treaptă „humanismul", respectiv „momentul educativ" în care se valorificau noile cunoştinţe transmise elevilor (Găvănescul, 1921). Dacă primele „trepte psihologice" aveau ca rol dinamizarea intelectului şi voinţei, acest ultim moment se adresa, în primul rând, afectivităţii.

3.4. Fundamentarea axiologică a finalităţilor educaţionale

Pedagogia construieşte şi recomandă modele dezirabile de conduită în plan individual şi social. Ea operează cu categorii teleologice, cu finalităţi, cu idealuri. Idealul se referă întotdeauna la o stare de perspectivă care este urmărită de subiect. El presupune o îmbinare (dez)echilibrată între calităţi realizabile şi irealizabile, între note realiste şi utopice. Acesta este un „punct de fugă" al individului către un alt statut. Idealul obligă întotdeauna la (auto)depăşire. Dacă idealul ar fi total realizat, el ar înceta să mai fiinţeze ca atare. Un ideal atins este de neconceput. Drumul spre ideal se face prin „partea" sau dimensiunea sa realizabilă, anunţându-se, astfel, iluzia împlinirii lui.

Educaţia se realizează în perspectiva unui scop, a unui proiect de devenire umană ipostaziat în prototipul de personalitate umană decantat la un moment dat. Acţiunea de a conduce pe cineva către o anumită finalitate nu este de ajuns în cazul acţiunii formative. Destinaţia educaţiei trebuie să fie, în mod obligatoriu, una pozitivă. Astfel, finalităţile educaţiei trebuie vizate nu numai dintr-o perspectivă teologică, ci şi axiologică.

Se ştie că dimensiunea teologică a educaţiei este dată de faptul că educaţia, în fiecare secvenţă de manifestare, este ghidată, orientată şi reglată de un sistem de valori-scop, conştientizate şi exprimate de către factorii angajaţi în acţiunea instructiv-educativă. Sistemele de valori educaţionale, care se metamorfozează, într-o primă instanţă, în finalităţile educaţiei, nu au un caracter voluntarist, spontan, ci sunt expresii ale unor determinări istorice, socio-culturale şi chiar individuale (maturitatea şi experienţa

cadrului didactic, amploarea şi profunzimea intereselor educaţilor etc.). A acţiona în plan educativ înseamnă a delibera asupra traiectului de parcurs, a tinde către un scop în condiţii date, presupune a identifica şi a adecva mijloacele cele mai bune pentru atingerea unui scop şi a introduce în realitatea educaţională o serie de variabile şi factori care (auto)reglează acţiunea înspre finalităţile propuse. În fond, finalităţile educaţiei ating demnitatea de valori practice (praxiologice), întrucât ele vizează eficientizarea acţiunii şi sunt consecinţe ale acţiunii umane. Nu orice efort intenţional poate fi etichetat ca eficient, deoarece „este maestru într-o anumită artă acela care a dobândit în acea artă o eficienţă generală cel puţin egală cu eficienţa generală realizată până în acel moment de oricine altcineva" (Kotarbinski, 1976, p. 183). Finalităţile educaţiei, chiar dacă suportă un comentariu filosofic, nu se definesc deductiv, ci se structurează plecând de la realităţi contingente, de la interese şi trebuinţe determinate. De altfel, decelarea scopurilor, pe care acţiunile noastre educative le poartă, este destul de dificilă, întrucât, la un moment dat, intenţionalitatea este ascunsă, latentă, camuflată în însăşi acţiunea în curs de desfăşurare. John Dewey surprinde foarte bine intimitatea dintre intenţionalitate şi acţiune, atunci când afirmă, oarecum paradoxal, că educaţia – ca proces – nu poate avea un scop dincolo de ea însăşi, iar scopul fundamental al educaţiei, ca reconstrucţie şi transformare continuă, este de a crea la tineri şansa şi nevoia de a-şi reorganiza necontenit procesul de creştere spirituală (Dewey, 1990, p. 160).

Interesantă ni se pare ierarhia finalităţilor educative, realizată de René Hubert, pornind de la fazele dezvoltării psihogenetice a copilului. Fiecare perioadă se caracterizează nu numai printr-un set de interese mentale predominante şi modalităţi specifice de adaptare la mediu, dar şi printr-un corpus de valori prioritare la care individul, de la faza infantilă şi până la maturitate, se raportează şi îşi construieşte modul de a fi. Astfel, perioada infantilă (0-1 ani), caracterizată prin interesele biologice sau organo-afective, se centrează către valorile vitale (de sănătate); perioada primei copilării (1-3 ani), unde identificăm interese de tip kinetoperceptiv şi glosic, îi corespund valorile senzuale (sau de plăcere); celei de-a doua copilării (3-7 ani), căreia îi sunt specifice interesele ludico-practice, îi corespund valorile de apropiere (sau de achiziţie); perioada celei de-a treia copilării (7-12 ani), centrată pe interesele constructive, se îndreaptă către valori tehnice (sau de producţie); în preadolescenţă (12-14 ani), când domină interesele ludico-afective, îşi fac loc valorile politice (sau de organizare); adolescenţa, când se dezvoltă interesele socio-abstracte şi intelectuale, se concentrează în jurul valorilor culturale (sau de înţelegere); în fine, în faza matură, care are ca interese dominante nevoile trans-sociale, raţionale, individul se centrează către valorile spirituale înalte (Adevărul, Bunătatea, Frumuseţea, Dragostea, Pietatea) (Hubert, 1965, p. 309).

Exigenţele de ordin axiologic trebuie să direcţioneze orice încercare de instituire a finalităţilor educaţiei. Prin finalităţi se conturează scopul ultim şi cel mai înalt al perfecţiunii umane. Ca atare, absenţa relaţionării la sistemul de valori este de neconceput, în acest context. Este ştiut faptul că în societate pot fiinţa – simultan – mai multe idealuri valorice, ce vizează personalitatea umană. Nu-i mai puţin adevărat că, în anumite circumstanţe, se pot ipostazia diferite incompatibilităţi şi chiar tensiuni în câmpul valoric, privitoare la ideea de om. Este bine ca teoria şi practica pedagogică să selecteze şi să concentreze acele idealuri valorice cu potenţial maximal în propensarea omului şi umanităţii pe traiectul plenitudinii şi perfecţiunii existenţiale. Iar dacă e să-i dăm crezare lui Kant, care a înţeles ca nimeni altul funcţionalitatea unei idealităţi (în plan cognitiv,

etic și estetic), ar trebui să fim de acord cu principiul pedagogic conform căruia „copiii nu trebuie crescuți după starea de față a neamului omenesc, ci după o stare mai bună, posibilă în viitor, adică idealul omenirii și al întregii sale meniri" (1992, p. 15). Să recunoaștem, o dată cu filosoful din Königsberg, că schița unei teorii asupra educației este un ideal nobil ce alimentează demersurile concrete. „Un ideal nu este altceva decât concepția unei perfecțiuni care nu s-a întâlnit încă în existență... ideea unei educații care să dezvolte în om toate dispozițiile sale naturale este absolut adevărată" (p. 12). Idealurile ne livrează nu numaidecât valori absolute, imuabile, ci și trepte valorice, dintre care unele sunt pe „măsura" omului. Și chiar dacă mai rămâne un „rest" ideatic de neatins, nu putem nega funcția practică a imposibilului care forțează realul să se actualizeze.

Finalitățile educației se decantează pe axa idealitate – realitate, printr-un dozaj optim între dezirabilitate și posibilitate. Nivelul ideatic al finalităților educației trebuie să fie destul de „înalt" pentru a reprezenta cu adevărat un model funcțional, dinamic și în continuă mutare către noi orizonturi de perfecțiune, cu forță ademenitoare pentru individ. În același timp, finalitățile trebuie să se adreseze unor oameni concreți, să potențeze forțele lor latente și să se adecveze unor realități bine circumscrise din punct de vedere istoric, social, cultural ; ele trebuie să permită o perfecționare a inserției individului în social, dar și o creștere a răspunderii societății față de destinele individuale. Numai prin reciprocitatea funcțională, dinamică, dintre planul general și cel particular, se pot dimensiona idealuri, scopuri și obiective pertinente, cu adevărat valoroase și realizabile.

Încrezându-se în faptul că „această viață are preț prin ceea ce creăm în domeniul culturii" (1935, p. 223), Ștefan Bârsănescu ajunge la concluzia că scopul educației este dublu : unul obiectiv, de a lucra pentru păstrarea și sporirea valorilor obiective, și altul subiectiv, de a-l face pe individ să se preocupe și să vibreze pentru valorile subiective și să aibă grijă de a le păstra și spori (p. 224). Considerăm că acest punct de vedere generic este extrem de actual și astăzi. Numai în măsura în care educația ne sensibilizează față de valorile autentice, ne aduce spre ele cultivându-ne nevoia de a le trăi, de a le vehicula și chiar de a le crea, putem spune că am ajuns la statutul de personalitate demnă și autonomă. Cu cât contactul cu cultura autentică este mai profund și mai variat, cu atât câștigăm în libertate, plasându-ne în vecinătatea unor valori fundamentale, de bine, de frumos, de dreptate, de adevăr. Ieșirea din inerția existențială, marile revoluții în plan individual și social sunt condiționate de manierele diferite de a ne raporta la fondul cultural. Încorporarea valorilor culturii este o șansă reală pentru desăvârșirea a ceea ce eticienii numesc personalitate morală, caracterizată prin libertatea alegerii, voinței, dorinței și autocreației, prin diminuarea dependențelor (sau, eventual, prin conștientizarea și stăpânirea acestora) față de alții și față de instanțele supraetajate, într-un cuvânt, prin autodeterminare morală.

Idealul valoric este o instanță valorică din care emerg norme, principii, strategii, scopuri și obiective educaționale determinate, care direcționează procesul de formare a tinerei generații secvență cu secvență. *Idealul educativ, în sine, nu este funcțional decât în măsura în care permite o „traducere" în secvențe deziderative sau normative, prin redimensionări și concretizări la realitățile educaționale.* Datorită gradului înalt de generalitate, idealul educativ poate deveni, uneori, inoperant, frizând utopicul (de pildă, pretenția de a forma „omul total", în anumite circumstanțe istorice), aceasta și datorită faptului că idealul educativ nu se decantează „natural", în spațiul specific activităților educative, ci se „decretează" într-o bună măsură din exterior – uneori cu emfază – din

partea unor instanţe politice, de pildă. Aşa se face că idealurile educaţionale sunt expuse conjuncturilor istorice mai mult decât scopurile şi obiectivele proceselor educative ; ele conţin deseori o mai mare doză de „irealitate", ele mai mult se declamă decât se înfăptuiesc. Nu trebuie însă trasă concluzia că fiinţarea idealurilor educative este gratuită şi iluzorie sau că acestea nu ar avea nici un rol. Dimpotrivă, *idealul educativ determină şi „forţează" realităţile educative să urmeze un anumit traseu valoric, filtrează, selectiv, o serie de imperative supraordonate, ghidează şi legitimează axiologic strategii educative, sancţionează trasee periferice sau rezultate catastrofice.*

Se ştie că scopul educaţional se referă la finalitatea unei acţiuni educative bine determinate (lecţie, temă, exerciţiu, latură a educaţiei etc.). De dorit este ca, între ideal şi scop, relaţia să fie de continuitate şi de adecvare valorică. Dar, uneori, realitatea scapă acestei exigenţe. De pildă, s-a putut observa o anumită discontinuitate între idealul formării „omului nou", a „personalităţii multilateral dezvoltate" şi scopurile fixate la lecţii de învăţători şi profesori, care erau disjuncte sau chiar contrastau cu idealul „fixat" de factorii decizionali ai vremii. De aceea, postulăm o oarecare autonomie a scopurilor în raport cu idealul educativ. Mai tot timpul, scopurile fixate de cei „de jos" erau consonante cu valorile pedagogice autentice şi alese cu profesionalism şi responsabilitate. Într-o societate normală, scopurile trebuie să detalieze conţinutul idealului educaţional. Dar cum normalitatea este problematică, este bine să avem în vedere un evantai mai larg de posibilităţi.

Obiectivele educaţionale, ca expresii ale comportamentelor concrete, observabile şi exprimabile, sunt finalităţi care detaliază scopuri ale educaţiei. Desigur că obiectivele poartă pecetea idealului educativ existent la un moment dat ; ele sunt „colorate" de această identitate. Dar determinarea nu este atât de puternică, încât obiectivele să fie extrase direct din idealul educaţional. După cum am sugerat, idealul preferat la un moment dat poate fi pus în chestiune. Idealul poate fi remaniat sau revitalizat de „jos" în „sus", de la obiective – prin scopuri – către ideal, printr-un proces de epurări şi decantări valorice, de intercondiţionări permanente, care să conducă la un spor calitativ, de adecvare la o realitate dinamică, după cum şi obiectivele sau scopurile recuperează sau traduc secvenţe mai mari sau mai mici ale idealului educaţional. Sensurile de deplasare pe axa finalităţilor se pot schimba, în funcţie de realităţi şi de conjuncturile socio-istorice. *Contează însă să se menţină un echilibru funcţional şi să se realizeze contaminarea permanentă cu valori dinspre finalitatea ce le-a polarizat mai întâi.*

Finalităţile educaţionale, ca unităţi dinamice dintre ideal, scop şi obiective, sunt rezultatele unor operaţiuni mereu în mutaţie şi, ca atare, ele nu pot fi prescrise o dată pentru totdeauna. Acestea trebuie să permită deschideri faţă de valori variate, înnoite, care să dinamizeze atât individul, cât şi societatea. Climatul axiologic se pare că alimentează consistent finalităţile educaţionale, imprimându-le o dinamică specifică, contaminând toate componentele proceselor educaţionale. „Câtă vreme aceste valori nu sunt recunoscute, explicate, apărate, dar nici criticate, ambiguitatea (voluntară sau nu) grevează procesul educativ. De aici trebuie să plecăm şi aici trebuie să revenim întotdeauna. De aceea, oricare ar fi nivelul la care el lucrează la un moment dat (obiectiv intermediar, obiectiv operaţional etc.), educatorul, şi, cât mai repede posibil, *learner*-ul, ar trebui, în orice împrejurare care cere o decizie, să-şi pună din nou problema compatibilităţii şi a coerenţei cu finalităţile, cu scopurile şi valorile care delimitează nivelul respectiv" (Landsheere, 1979, p. 255).

Ca valori centrale, finalităţile educaţiei, sub aspectul priorităţilor, suportă anumite reaşezări. Dacă, în mod tradiţional, obiectivele erau centrate pe asimilarea cunoştinţelor, astăzi a devenit tot mai pregnant necesară adoptarea unei alte ierarhii, în care să se vizeze, în primul rând, formarea unor atitudini şi capacităţi spirituale, apoi dobândirea de priceperi şi deprinderi, după care să urmeze asimilarea de cunoştinţe (Rassekh şi Văideanu, 1987, pp. 148-149). Noua triadă a obiectivelor vine în întâmpinarea imunizării individului în faţa enormei mase informaţionale şi în sprijinul dobândirii autonomiei intelectuale şi spirituale a persoanei.

Atât prin propensarea unei noi priorităţi, cât şi prin transfigurarea finalităţilor în achiziţii valoroase, educaţia poate dobândi noi valenţe spirituale, cu rezonanţe directe asupra facilitării inserţiei persoanelor în realităţile mutabile contemporane.

Idealul educativ este întotdeauna „al altora", şi mai puţin „al meu". Individul este oarecum constrâns să-l urmeze. El este obligat să şi-l însuşească. El îmbie la ascultare şi supunere. „Aproape orice sistem de educaţie şi orice experienţă de viaţă – observă Gabriel Liiceanu – tinde să te fixeze într-un proiect al altora, care, cu vremea, devine al tău. Majoritatea oamenilor încremenesc în proiecte prefabricate care ajung să fie ale lor în măsura în care ei ajung slujitori fideli ai acestora... Cu cât o societate oferă mai puţine alternative, cu cât proiectele indivizilor decurg din cele câteva proiecte şi norme oficial recunoscute, cu cât o societate lasă mai puţin loc pentru cultura îndoielii şi pentru învăţul dezvăţului, cu atât prostia ca încremenire în proiect câştigă teren şi scleroza acelei societăţi este mai mare" (1994, p. 91). Adevărata libertate rezidă în alegerea unui „proiect", pe cont propriu şi pe măsura finitudinii sau posibilităţilor mele de expansiune. „Preluarea în proiect", adică hotărârea celorlalţi pentru un individ anume, este un act grav, de o adâncă responsabilitate, care pune în chestiune echilibrul determinării dintre individualitate şi alteritate. „Ea se face prin preluarea celuilalt în sfera libertăţii mele în vederea eliberării lui" (p. 103). Societatea veritabilă este cea care „formează euri apte să se hotărască, şi nu doar să fie hotărâte" (p. 127). Ea creează condiţiile unui transfer fluent de libertate dinspre societate către individ, şi invers.

Sunt autori care susţin faptul că idealul educativ nu numai că este ambiguu sau obscur, ci şi periculos. Olivier Reboul atrage atenţia că centrarea educaţiei pe scopuri şi obiective constituie, uneori, o diversiune în spatele căreia stau deziderate nespecifice educaţiei, precum conformismul social sau constrângerea prematură (1984, p. 146). Respingerea ideii de eşec în educaţie a caracterizat mai toate sistemele de gândire şi practică pedagogică. Or, eşecul trebuie asumat atât de cadrul didactic, cât şi de elevi. Pedagogia se postează dintru început pe un traiect utopic. Ea comportă note imperialiste, totalitare. Mai toţi marii pedagogi văd omul ca fiind programat pentru virtuţile cele mai înalte, nevrând să gândească sau să-şi asume şi riscuri. Riscul este inerent travaliului educativ, şi atunci când avem în vedere finalităţile educaţiei nu trebuie neglijate amplitudinea şi metamorfozele eşecurilor.

Unii teoreticieni identifică alături de idealul educativ comunitar şi multiple idealuri culturale ale personalităţii, la care pot accede indivizii (Antonesei, 1996, p. 42). Între cele două ipostaze de concretizare este de dorit să se realizeze relaţii de congruenţă, de solidaritate şi continuitate. Cum această cerinţă nu se realizează întotdeauna (întrucât idealul educativ proferat la un moment dat este refractar la diversitatea idealurilor individuale), rămâne ca indivizii să-şi urmeze propriile idealuri culturale, să-şi dezvolte personalităţile în contrasens sau în paralel cu curentul ideatic generalizant şi paralizant,

să „trişeze" substituind idealul „tuturor" cu idealul individual. Într-un anumit sens, idealurile culturale ale personalităţii „salvează" lipsa sau proasta dimensionare sau livrare a idealului educativ, care se manifestă la un moment dat. Sunt situaţii când idealurile individuale au valoare mai mare decât cele comunitare, sociale. Nu-i mai puţin adevărat că unele idealuri culturale individuale sfârşesc prin a fi recunoscute ca idealuri educaţionale, în măsura în care sunt difuzate şi preluate de comunitate, dar aceasta este o situaţie mai rar întâlnită.

Idealul potenţează caracterul „supra-natural" al educaţiei (în sensul că educaţia va concura la depăşirea datului natural, la modificarea acestuia) şi determină imaginarul să-şi găsească o expresie palpabilă. În acest orizont, posibilul are o funcţie constructivă şi dobândeşte o dimensiune ontologică. În noua lume imaginată, totul este posibil să se întâmple, să se ivească, să se transforme. Educatul e o potenţă gata s-o ia în orice direcţie. Nu-i nevoie decât de un simplu semn. Realul se transformă de îndată ce posibilul se iveşte. „A redescoperi (supra)realitatea posibilului, adică potenţialul, este calea regală pentru a recunoaşte în acelaşi timp totalitatea care nu este decât nenumerabilul şi negaţia ce nu este decât neantul. Căci infinitul nenumerabil, cu toate că este infinit, e închis asupra procedurii; algoritmul nenumerabil este, ca orice algoritm, o nouă formă a potenţialului: ceea ce este generat de algoritm e, evident, real-virtualul. Cât priveşte negarea realului, ea nu trimite cu necesitate la neant, ci pur şi simplu la o lume de posibilităţi" (Atlan, 1991, p. 308). Descoperirea şi exploatarea naturii posibilului atrag după sine şi chestiunea responsabilităţii noastre în legătură cu descifrarea şi prescrierea liniilor de perspectivă ale acestui virtual.

Discursul privind educaţia este un discurs asupra finalităţilor, asupra unui viitor dorit şi este vecin, de multe ori, cu utopia. Educaţia este o „propunere", scrie Daniel Hameline (1986, p. 53), este un mod de a emite propoziţii teleologice, de a deschide perspective incerte, difuze, veritabile „refugii" interpretative, previzionale. Actul paideic concentrează şi se construieşte pe multiple mecanisme proiective, imaginative, utopice. Imaginarul precedă şi secondează orice gesticulaţie paideutică. A imagina ceva reprezintă primul pas spre crearea acelui ceva. Imaginarea presupune o detaşare de realul actual, pentru a-l putea construi pe cel viitor. Explorarea prin imaginar începe atunci când avem sentimentul limitelor sau rezistenţelor realului apropiat. Produsele imaginare se fac pe o bază de simboluri care primesc anumite incarnări (modelul de elev exemplar, de pildă). Dar a imagina ceva înseamnă a valoriza, a întrona o nouă ordine axiologică care o transcende pe cea existentă.

3.5. Virtuţi ale modelului în educaţie

Discutând despre ideal, nu putem trece cu vederea un alt concep corelativ, şi anume cel de *model educativ*. Căutarea şi promovarea modelelor formative au fost şi sunt preocupări explicite ale tuturor paradigmelor educaţionale sau ale unor proiecte socio--culturale. Încercarea de a găsi modelul potrivit, la un moment dat, pentru colectivitate sau individ rămâne o temă de reflecţie nu numai pentru educatorii implicaţi direct într-un program instituţional de formare, dar şi pentru alte compartimente ale comunităţii, ce nu se pot sustrage unor obiective educaţionale (familie, biserică, armată, mass-media etc.).

Modelul educativ este un corpus exemplar de norme, fie doar stipulate, fie doar întrupate, fie emise şi încarnate în acelaşi timp ; exigenţele de perfecţionare a persoanei pot fi anunţate pur şi simplu, dar şi întrupate la nivelul unor acte, conduite, habitusuri, aparţinând unor indivizi actuali sau potenţiali. Modelul poate fi atât o construcţie ideatică, abstractă, cuprinzând imperative şi valori (uneori uşor utopice), dar se poate identifica şi în modul de a fi sau de a deveni propriu unei personalităţi. Ambele ipostaze ale modelului formativ îşi au importanţa lor. Modelul paideic abstract este conştientizat sub forma unui ideal, care animă şi-l poate propulsa pe individ pe un traseu existenţial superior. La nivelul practicilor educaţionale curente se invocă, deseori, idealul educaţional, care este un supramodel ce întruchipează o normativitate referitoare la profilul caracterial-comportamental al unei personalităţi. Sunt tineri – mai ales adolescenţi – care mai degrabă rămân afectaţi şi atraşi de mirajul unei construcţii ideatice, cu o tentă uşor metafizică, decât de concreteţea pe care o poate dobândi setul respectiv de valori. Dimensiunea „transcendentă" a modelului devine efectivă şi lucrătoare asupra candidatului la formare. Dar modelul concret, imanent (un profesor, un părinte, un prieten, o personalitate oarecare, un star de cinema sau din domeniul muzicii etc.), îi poate capta pe tineri, prin contagiune directă, datorită forţei efuziunii valorice (sau nonvalorice) răspândită masiv, prin prezenţa unor calităţi ce tind să fie imitate sau amplificate.

Modelele pot fi directe, identificabile imediat în realitatea proximă în care suntem integraţi (profesorul meu, prietenul meu etc.), dar pot fi şi indirecte, mediate de diferite ipostaze culturale (literatură, film, mitologii – mai vechi sau mai noi etc.). Modelele pot fi atât reale, naturale, cât şi ireale, construite. Ele sunt purtătoare de valori, dar şi de false valori. Le putem întâlni din întâmplare, fără căutări îndârjite, noi ducându-ne spre ele, din proprie iniţiativă (chiar dacă dimensiunile acesteia ni le-am proiectat de mult timp în spiritul nostru), dar, de multe ori, acestea ne sunt sugerate, induse sau impuse cu acribie prin tehnici sofisticate de manipulare a conştiinţelor.

De regulă, modelele sunt livrate sau sugerate de alţii. Educaţia instituţionalizată reprezintă o heteromodelare (formare de către alţii), după repere de multe ori unice, standardizate, în conformitate cu o gamă destul de săracă de modele, dacă nu chiar unilaterale. Deseori, modelele livrate „oficial" sunt substituite ilicit de şcolari cu alte modele, procurate pe cont propriu din mediul în care ei se mişcă, unele dintre ele fiind valide, altele având evidente dimensiuni malefice. Automodelarea este deosebit de pozitivă, dacă ea apare după o heteromodelare prealabilă. Modelarea făcută de alţii trebuie să conducă la conturarea unei autonomii şi a unei responsabilităţi în ceea ce priveşte automodelarea. Căutarea de unul singur a modelului autentic şi potrivit propriului eu ar trebui să constituie ţinta supremă a oricărui program de pregătire. Într-o perioadă de inflaţie a modelelor (criza modelelor formative nu este de ordinul penuriei, ci de ordinul supraproducţiei), accentul va fi pus nu pe izolarea şi aneantizarea modelelor negative (care oricum vor circula – cenzurarea lor nu mai poate fi o cale sigură de a le stârpi), ci pe imunizarea individului faţă de contagiunile posibile venite din direcţia falselor modele. Dacă există o criză a modelelor formative, aceasta derivă din proasta noastră situare şi orientare faţă de ele. Sunt suficienţi stimuli modelatori în jurul nostru, dar trebuie să ştim să-i depistăm şi să ne orientăm spre cei valizi, autentici, şi nu spre alţii. Educaţii îşi vor alege singuri modelele veritabile, neluând în seamă incitările venite dinspre cele false. Cele false, care sunt cu nemiluita, trebuie arătate, criticate şi izolate. Vor dispărea de la sine, poate, când persoanele nu le vor mai lua în seamă.

Modelul atrage prin aceea că el întrece cu ceva felul de a fi al persoanei la un moment dat. Prin el îmi dau seama că ceva din fiinţa mea este precar sau limitat, dar, în acelaşi timp, mă şi mobilizez pentru a depăşi starea conştientizată. Tentaţia asemănării cu chipul altuia se naşte în cazul unei diferenţe axiologice autoasumate şi recunoscute de cel în cauză. De aceea, nu-mi pot propune să „semăn" cu mine însumi, ci cu „altceva" sau cu „altcineva". Progresul şi împlinirea în plan axiologic sunt incompatibile cu situările uninivelare, tautologice. Modelarea presupune acceptarea unei alterităţi, care mă întrece valoric (sau, cel puţin, aşa cred eu despre aceasta). Există însă riscul ca în această devenire şi acaparare a trăsăturilor modelului să pierd din vedere distanţa pe care trebuie s-o păstrez faţă de el. Acapararea totală a unui model mă poate desfiinţa pe mine ca entitate, ca personalitate. Nu toate notele modelului sunt transferabile sau benefice pentru mine şi nu toate trăsăturile mele se lasă modelate în sensul cerut de model. Modelarea este, de fapt, o negociere între eul propriu şi alteritate. Acesta este un fel de fericită întâlnire ce cauzează revelarea unor calităţi pe care eu le posed deja, dar care sunt „trezite" abia de căutare, de o regăsire a mea pe drumul către model. Încăpăţânarea de a deveni identic cu modelul mă conduce către desfiinţare.

Modelul va funcţiona doar ca un cadru de referinţă pentru cel ce tinde să şi-l aproprieze. Trebuie să ne ducem suficient de mult către acesta, dar şi să păstrăm distanţa cuvenită. Modelul veritabil ne pune în mişcare, ne urneşte fiinţa din loc, dar ne pune şi pe gânduri, ne invită la reflecţie, ne trimite, printr-un fel de recul, la noi înşine. Într-o anumită măsură, el ne ţine pe loc, ne stabilizează într-o matcă, care ni se potriveşte sau este pe măsura noastră.

Modelul este un pretext pentru regăsirea proporţiilor noastre adevărate. Este bine să ştim cât să ne apropiem de el, până unde merge filiaţia, când şi cât să ne împotrivim acestuia. „Despărţirile" de model sunt normale şi pot să dea seama tocmai de măreţia forţei şi amplorii lucrării acestuia asupra noastră. *Adevăratul model este cel ce ne trimite dincolo de el, cu ceva din el, pentru regăsirea naturii noastre intime. Ocultarea sau dispariţia* **modelului** *anunţă* **maturizarea modelării** *noastre. Forţa modelului stă în amplitudinea şi adâncimea modelării. Un model ne-a format cu adevărat când nu mai avem nevoie de el, când ne putem descurca* **fără** *el. Şi, poate, atunci când noi înşine am devenit, pe nesimţite,* **un alt model.**

Căci modelul nu aspiră la singularizare, ci caută să se multiplice prin difuziune. Nu unicitatea splendorii lui trebuie să ne impresioneze, ci multiplicarea generoasă, la nivelul cât mai multor indivizi. Modelul nu este „mare" prin el însuşi, ci prin reverberaţiile lui în timp şi spaţiu, datorită forţei iradiante ce se exercită asupra unei totalităţi de oameni. Modelul este (auto)reproductiv, se perpetuează prin alte modele ce tind spre acelaşi rang şi spre aceaşi valoare.

3.6. Atitudinea axiologică în dimensionarea şi vehicularea conţinuturilor educaţiei

Educaţilor li se impune un cadru valoric preexistent, care nu depinde de ei înşişi. De aceea, se pune problema validităţii axiologice a preexistentului cultural care se insinuează în conţinutul educaţiei. Valorile de conţinut sunt identificabile la nivelul curriculum-ului. Curriculum-ul este „un program (sau activităţi) pentru ca orice copil să atingă prin

învăţare o serie de scopuri şi obiective specificabile" (Hirst, 1974, p. 2). Disciplinele de studiu trebuie să servească la trezirea interesului şi la aspiraţia către valori. Este greu de stabilit o ierarhie valorică a disciplinelor şcolare. John Dewey arată că fiecare obiect are o funcţie unică şi de neînlocuit la nivelul experienţei, căci, „în măsura în care el marchează o îmbogăţire caracteristică a vieţii, valoarea sa este intrinsecă sau incomparabilă" (1972, p. 208).

Conţinutul activităţii instructiv-educative este dimensionat circumstanţial, în funcţie de gradul de dezvoltare cognitivă a societăţii, de specificitatea culturală a unei comunităţi, de marile curente de idei devenite dominante, de interesele şi năzuinţele oamenilor. În perspectivă istorică, conţinutul este mobil, comportă o anumită relativitate, întrucât cel puţin unele secvenţe ale acestuia variază pe axa temporală. Conţinuturile se diferenţiază şi de la un spaţiu cultural la altul.

Simţul comun ne determină să observăm că ştiinţele nu sunt transferate în şcoală într-o modalitate mimetică, ci intervin anumite rigori în selectarea şi ordonarea faptelor ştiinţifice cunoscute şi descrise la un moment dat. Fiecare disciplină şcolară se constituie atât într-un domeniu de cunoaştere prelucrat pedagogic, cât şi într-o modalitate de cunoaştere. Trebuie să admitem faptul că, în ultimă instanţă, „educaţia este achiziţionarea unei arte a utilizării cunoaşterii" (Whitehead, 1962, p. 6). Fiecare disciplină îi va propune elevului un mod de gândire şi de interpretare a lumii, modalitate ce îi va da elevului şansa de a face investigaţii suplimentare. Elevilor trebuie să li se pună la dispoziţie nu numai cunoştinţe, ci şi mijloace de a parveni la acele cunoştinţe. Este firesc ca sistemul de cunoştinţe şi deprinderi preconizat a se derula în procesul de instruire să fie *congruent din punct de vedere logic, eficient din punct de vedere praxiologic şi pertinent din punct de vedere axiologic.*

Cultura modernă predispune individul la o altă modalitate de relaţionare şi de însuşire a cunoştinţelor. Cunoaşterea de tip aristotelic, pe bază de date certe, cedează tot mai mult locul unei cunoaşteri aleatorii. Până în secolul nostru, învăţământul proceda în mod metodic, prin asimilarea unui nucleu principal de concepte care antrena noi conexiuni logice, operând prin trepte descrescânde de generalitate, de la cunoaşterea de bază la cunoaşterea contingentă. S-a ajuns la o ordonare a lumii în categorii definite şi subordonate între ele. Astăzi, descoperim aproape la întâmplare lumea care ne înconjoară printr-un proces de încercări şi erori. Cunoştinţele noastre sunt mai mult un ansamblu de ordin statistic; ele provin din viaţă, din ziare, din datele alese în funcţie de nevoile noastre imediate şi abia după ce am strâns un anumit volum de informaţii se desprind o serie de structuri. Păşim din ocazional în ocazional, ocazionalul devenind, uneori, fundamental (Moles, 1974, p. 54).

A. Moles denumeşte această nouă realitate „cultură mozaicată", ce se prezintă ca o însumare aleatorie, ca o asamblare de fragmente, prin juxtapunere, fără construcţie, fără un punct de reper, în care nici o idee nu este neapărat generală, dar în care multe idei sunt importante (idei-forţă, cuvinte-cheie etc.) (1974, p. 55). Destructurarea cunoaşterii de care vorbea Moles nu este însă iminentă. În fond, dacă individul dispune de o cultură de bază, bine structurată, formată prin şcoală, atunci el va putea să conexeze şi să integreze informaţiile disparate, parvenite prin canale informale, prin mass-media, mai ales.

Marile mutaţii produse în paradigmele cunoaşterii, apariţia de noi stimuli culturali, diversificarea şi specializarea continuă a domeniilor cognitive, transformările survenite

în expectanţele beneficiarilor elevi impun o atentă şi complexă dimensionare a conţinuturilor învăţământului. De altfel, acestea trebuie să fie structurate astfel încât să fie deschise şi permeabile la noile elemente ale cunoaşterii şi experienţei umane. Cele mai bune conţinuturi sunt cele care permit adiţionarea de noi informaţii, fără schimbarea în permanenţă a programelor şcolare. Oricât de oportun ar fi structurat un conţinut, acesta va înregistra întotdeauna un decalaj între ceea ce este nou şi ceea ce se oferă elevilor. De aceea, în conţinutul învăţământului trebuie realizat un optimum între ceea ce este constant şi general în cunoaştere şi ceea ce este perisabil şi efemer. Centrarea conţinuturilor spre codurile de referinţă şi spre cele de interpretare (concepte, metodologii, teorii) le asigură acestora perenitate şi consistenţă. Fixarea în conţinuturi a unor elemente conjuncturale le asigură acestora adecvaţie, aplicabilitate şi eficienţă. Realizarea unui echilibru între cele două componente este o sarcină atât a factorilor de decizie, cât şi a educatorilor.

Dimensionarea axiologică a curriculum-ului presupune atât extensiunea unor discipline estetice şi culturale, cât şi o reaşezare a priorităţilor pe care le ocupă anumite discipline la un moment dat. Un bun curriculum va vehicula valori interne specifice, dar va fi capabil să conexeze şi să semnifice valori externe din afara spaţiului şcolar, stimuli culturali care, în chip potenţial, sunt benefici pentru elevi şi cu care ei vin în contact. Unii autori vorbesc chiar de *o dimensiune estetică* a curriculum-ului (Brubacher, 1969, p. 181), în măsura în care un conţinut este capabil de a stimula noi trebuinţe de învăţare, de a-i predispune pe elevi să înţeleagă sensurile adânci ale realităţii, de a le facilita elevilor ajungerea la stadiul unei deliberări valorice autonome. „O disciplină are calităţi estetice dacă studiul ei stârneşte o stare afectivă în cel educat. Această stare emoţională este cea care întăreşte şi intensifică aprecierea în experienţa de învăţare" (Brubacher, 1969, p. 162). Responsabilii cu stabilirea programelor educaţionale au obligaţia de a se întreba permanent la ce servesc cunoştinţele incluse în conţinuturi, care este valoarea lor de a accede la noi elemente informaţionale, care este ponderea valorilor educaţionale-scop şi care este ponderea valorilor educaţionale-mijloc (adică a acelor achiziţii care determină discernerea a noi realităţi într-o lume în permanentă mişcare) (Hawley, 1975).

Permeabilitatea valorilor în planul conduitei persoanei este dată şi de tipul de conţinut care este vehiculat. Se pare că educaţia informală este mai încărcată afectiv, întrucât valoarea informaţiei este strâns legată de cel care o difuzează. Pentru antropologi, de pildă, mecanismele învăţării asociate cu educaţia informală sunt numite, de la caz la caz, „mimetism", „identificare", „cooperare", „empatie", „imitaţie", „învăţare prin observare" etc. Educaţia informală este mai deschisă valorilor concrete, particulare, subiective. În schimb, educaţia formală pune accentul pe valori generale, pe criterii şi standarde relativ impersonale. *Ce se predă* devine mai important decât *cine predă* (C. De'Ath, 1991, p. 300). De aici rezultă şi necesitatea complementării şi corelării fericite a celor două ipostaze ale educaţiei.

Atitudinea axiologică în conceperea şi vehicularea conţinuturilor ni se pare de mare importanţă. Profesorii trebuie să dispună de suficientă mobilitate şi autonomie în adecvarea permanentă a conţinuturilor, stipulate prin documentele şcolare, la trebuinţele elevilor. Ei au menirea să discearnă, cu simţ de responsabilitate, ce conţinuturi sunt potrivite în situaţiile didactice pe care le creează sau le coordonează. Transinformaţia, ca informaţie latentă, adăugată prin valorizarea informaţiilor iniţiale, explicite, constituie un standard axiologic cu largi valenţe. Se ştie că transformarea informaţiei în cunoştinţă

presupune antrenarea unor segmente suplimentare de ordin cognitiv, afectiv, atitudinal etc. Un bun profesor va specula acest cumul valoric suplimentar, care facilitează adăugarea elementului de noutate. Fluxul informaţional de bază este „fluidizat şi explicitat prin informaţii relaţionare sau prin operatori didactici specifici: întrebări, repetiţie, schimbarea poziţiei termenilor, prezentare variată, utilizarea mijloacelor audio-vizuale auxiliare, informaţie de context, elemente poziţionale, condiţionale, relaţionale, inferenţiale, pauze de fixare etc." (Neacşu, 1990, p.204). Profesorii vor interveni creator în materia care este predată şi, la limită, vor crea noi conţinuturi. Perspectiva axiologică este de bun augur şi pentru conceptorii de planuri şi manuale şcolare. Aceştia au obligaţia să asimileze şi să propună cât mai multe valori educaţionale, validate social şi pedagogic, să infuzeze consistent conţinuturile educaţiei cu valori perene ale umanităţii, cum sunt cele propuse într-o importantă lucrare editată de UNESCO (Rassekh şi Văideanu, 1987): a) valori sociale (cooperarea, amabilitatea, justiţia şi dreptatea socială, spiritul civic, simţul responsabilităţii, respectul drepturilor omului); b) valori ce privesc individul (veracitatea, onestitatea, disciplina, toleranţa, simţul ordinii, spiritul de perfecţionare); c) valori ce vizează ţările şi lumea (patriotismul, conştiinţa neamului, înţelegerea internaţională, fraternitatea umană, conştiinţa interdependenţei dintre naţiuni); d) valori procesuale (abordarea ştiinţifică a realităţii, discernământul, căutarea adevărului, reflecţia etc.) (p. 163).

În structurarea conţinutului se cer a fi îndeplinite exigenţe suplimentare, în condiţiile realizării unei educaţii interculturale. În general, actualele planuri şi programe şcolare sunt centrate etnocultural, satisfăcând astfel sentimentele naţionale fireşti. Programele şcolare clasice acordă o mare importanţă unor discipline teoretice definite, mai ales în universităţi, printre care se află limba şi literatura naţională, istoria naţională, geografia naţională etc. Programele interculturale propun decentrări şi restructurări curriculare, în sensul abordării comparative şi integrative a unor conţinuturi de factură particular naţională. Nu se abrogă prezenţa valorilor secvenţiale, ci, dimpotrivă, acestea apar relaţionate la standarde valorice mai largi, născute circumstanţial, în funcţie de diversitatea etnoculturală a spaţiului şcolar concret.

Planul de învăţământ exprimă în mod sistemic modul cum sunt convertite valorile culturale în sarcini educative generale, identificate în titulaturile diferitelor discipline, în ponderea şi în locul lor în ansamblul obiectelor de învăţământ. Succesiunea, ordinea şi gradarea disciplinelor şcolare se realizează în funcţie de complexitatea domeniilor respective, particularităţile de vârstă ale elevilor, nevoile prezente şi viitoare ale societăţii. Succesiunea disciplinelor pe ani de studii trebuie să asigure şi transferurile epistemologice sau realizarea unei viziuni globale, holistice despre existenţă, prin atenuarea şi estomparea rupturilor cognitive datorate delimitărilor necesare, dar şi artificiale dintre disciplinele clasice de învăţământ. Acordul axiologic dintre discipline constituie o obligaţie a factorilor de decizie şi a educatorilor. *Valorile transmise la o disciplină nu trebuie negate sau puse în discuţie de o altă disciplină.*

Programa şcolară, ca instrument de la care se porneşte în realizarea proiectării didactice, va propune complexe de valori corelative, completive, bine articulate logic şi axiologic. Caracterul ei operaţional derivă şi din permisivitatea de a lăsa profesorului suficientă autonomie în organizarea şi dimensionarea acţiunilor educative. Poate că, în perspectivă, programa şcolară ar trebui să devină mai maleabilă la circumstanţele învăţării, permiţându-i profesorului să propună teme şi subteme noi, în conformitate cu

nevoile şi posibilităţile concrete ale elevilor. Programa poate deveni un regularizator al libertăţii profesorului, care, în anumite limite, determinat de un număr minim de teme obligatorii, poate să structureze pe cont propriu, cu responsabilitate sporită, un alt număr de teme circumstanţiale.

Manualele şcolare au devenit multiple. Manualul unic a dispărut sau este pe cale să se renunţe la el. Sursa şi modul unic de educare au ca dezavantaj faptul că uniformizează şi masifică persoanele umane. Când există un singur izvor de informare, riscul inculcării şi manipulării este mereu prezent. Nu mai există loc pentru diferenţă, dispută, îndoială. Nu înseamnă deloc că prin manualul alternativ nu se poate minţi. Acesta însă prezintă un avantaj. Manualul alternativ induce nu numai o altă faţă a lucrurilor, dar formează la individ apetitul respectării alterităţii, a multiplicităţii opiniilor purtate de către semenii săi. Manualul alternativ constituie un instrument atât în avantajul elevilor, pentru că relativizează informaţia la particularităţi şi posibilităţi concrete, dar şi în sprijinul profesorilor, care pot să realizeze mai uşor o diferenţiere autentică în învăţare, pornind de la un cumul informaţional el însuşi diferenţiat şi capabil de a induce individualizare şi diversificare. Să observăm, totuşi, că şi manualul alternativ sfârşeşte prin a deveni unic, după ce a fost ales (de profesor, de părinţi, de elevi).

Dacă avem ca ţintă cultivarea diferenţelor, se naşte întrebarea: la ce vârstă este bine să se prescrie alternative educaţionale? Chiar din clasa I ? Opinia noastră e că la clasele mici trebuie să fim foarte precauţi în legătură cu perspectiva alternativelor. Copilul mic are nevoie de certitudini, de temeiuri oarecum închise, de instrumente culturale precis determinate (scris, citit, socotit), de valori ale comunităţii în care se socializează. Aceasta nu înseamnă că valorile care li se prezintă elevilor nu trebuie să fie contextualizate sau relativizate (mai ales, o dată cu înaintarea în vârstă a celor educaţi).

Pe de altă parte, ne putem întreba ce fel de alternative se cer a fi concepute în manuale: de conţinut sau de metodă? Avem de-a face cu *alternative ştiinţifice* sau cu *alternative metodice*? Programa şcolară sugerează atât elemente de conţinut, cât şi o serie de linii metodice. Trebuie subliniat faptul că între conţinutul ariei academice (istorie, fizică, chimie etc.) şi conţinutul disciplinei corespunzătoare nu se stabilesc relaţii de identitate. Translarea conţinuturilor ştiinţifice la nivelul manualelor se face prin selectări, combinări şi resemnificări pedagogice. În acest moment intervine „colorarea" ideologică a conţinuturilor. Depinde de autor şi de ideologia care-l domină modul de prezentare sau de structurare a faptelor, de recompunere a unei situaţii oarecare, de evidenţiere a unor conturu ri, de estompare a unor accidente etc. De regulă, metabolismul intern al creşterii unei ştiinţe, cu toate contrarietăţile şi incertitudinile acesteia, nu se reia la nivelul obiectului de studiu. Manualul apare ca un obiect oarecum finit, rotunjit, congruent ca teorie sau interpretare. În general, sunt asimilate ultimele achiziţii şi concluzii decantate la nivelul comunităţii de specialişti în domeniu. Atunci când, inevitabil, se ajunge şi la perspective discutabile, incerte, manualul trebuie să cuprindă mai multe puncte de vedere asupra chestiunii invocate. Un bun manual, inclusiv alternativ, trebuie să cuprindă, pe ici, pe colo, o *alternativitate internă*, deschizând, la un moment dat, un evantai mai larg de perspective asupra uneia şi aceleiaşi chestiuni (de pildă, într-un manual de istorie, un anumit fapt poate fi prezentat valorificând surse alternative, chiar discordante, ale trecutului istoric sau ale prezentului istoriografic). Cât priveşte alternanţa metodică, aceasta constituie principalul atu al manualelor multiple. Rămâne la latitudinea autorilor de manuale să propună trasee metodice creative, personalizate şi adecvate cât mai puternic personalităţii celor care studiază.

Încărcătura ideologică specifică unei discipline este dată atât de prevalorizările „ascunse", vizând statutul şi importanţa acesteia în economia programelor şcolare (număr de ore pe săptămână, prezenţa disciplinei la marile examene etc.); dar şi prin dozarea, la nivelul conţinuturilor, a incertitudinilor, relativizărilor, prin tehnica luminării sau ocultării intenţionate a unor fapte etc. Nu-i neapărat obligatoriu să prezinţi fapte false la *Istorie*, ca să manipulezi; ajunge să le diminuezi, să le exagerezi, să realizezi alte relaţii de proximitate între ele, să le etalezi după alte regii sau să reduci în mod nejustificat numărul de ore alocat disciplinei în cauză. În general, orice disciplină reprezintă o re-construcţie motivată, adesea subiectivizată, a unei arii academice, ce rezonează cu liniile de forţă ale *savoir*-ului contemporan, dar şi cu *unele mişcări de idei*. Numai că acest câmp ideologic nu este uşor vizibil şi nici recunoscut. El se adăposteşte în spatele „adevărului" şi „obiectivităţii".

3.7. Evaluarea în perspectivă axiologică

Cum este firesc, practica educativă presupune numeroase prilejuri de convertire a nevoii funciare de valorizare, prin desfăşurarea şi punerea în aplicare, în chip explicit, a unor momente de apreciere şi evaluare a unor procese sau achiziţii şcolare.

Când se pune problema unei judecăţi de valoare în cazul evaluării randamentului şcolar, apare însă o întrebare: ce trebuie evaluat, o stare existentă a individului ori o transformare sau o evoluţie a acestuia? Un defect major al evaluării rezidă în centrarea exclusivă a acesteia pe unul dintre reperele menţionate. Starea prezentă a personalităţii elevului este, desigur, rezultatul unei istorii, al unui capital cultural încorporat, dar nu se vor oculta realitatea procesuală, devenirea existenţei umane, virtualităţile şi posibilităţile. Este necesar să se identifice cu claritate, pentru fiecare caz în parte, obiectul evaluării, referenţialitatea de la care se va porni în emiterea unei judecăţi de valoare. „Foarte adesea – apreciază Jean-Marie Barbier – se constată o mare confuzie cu privire la distingerea obiectului real al evaluării. Nu se ştie niciodată cu precizie, mai ales dacă sunt evaluate trăsături sau caracteristici care permit înţelegerea unei realităţi, sau realitatea, ea însăşi (de exemplu, un produs şcolar avându-l pe individ ca autor)" (1985, p. 67).

Cei mai mulţi evaluatori şi cadre didactice recunosc că simpla colectă de date nu constituie încă o evaluare. E nevoie de o judecată de valoare după o scară de valori explicită sau implicită. Introducerea unor elemente şi exigenţe valorizatoare atrage după sine o serie de interogaţii psihologice şi axiologice: de unde vin aceste valori în funcţie de care se face aprecierea?; cine are sarcina să le prescrie?; ce probleme deontologice se ridică în acest context?; într-o societate pluralistă, unde coexistă mai multe scări valorice şi se realizează o educaţie interculturală, la care cod valoric se va face referinţă?; dar dacă valorile educaţionale intră în conflict, în anumite împrejurări istorice (să ne amintim că, uneori, înainte de 1989, una se cerea din partea instanţelor politice supraetajate, şi alta realizau în fapt educatorii autentici), de partea cărei părţi ne ghidăm în evaluare? Iată câteva întrebări care relevă complexitatea activităţii de evaluare, mai ales când ieşim din cadrul clasic al problemei în discuţie.

Putem observa o orientare a funcţiilor evaluării spre modalităţi care favorizează dezvoltarea autonomiei elevilor. Pedagogia prin obiective pare să se afle, cel puţin

deocamdată, în afara acestor exigenţe. În realitate, centrarea evaluării asupra obiectivelor vizează o reuşită cât mai rapidă, cu un consum financiar şi de timp cât mai mic. Acest demers – constată René Baldy (1989, p. 30) – privilegiază reuşita în detrimentul mijloacelor de a ajunge, eventual pe cont propriu, la reuşită.

O abordare sistemică asupra evaluării, aşa cum este propusă de UNESCO în *L'éducateur et l'approche systemique* (1981), pentru ameliorarea practicilor educative, va facilita o centrare pe obiective mult mai bine determinate. Trecerea de la evaluarea produsului la evaluarea procesului modifică înseşi funcţiile evaluării. Evaluarea procesului devine un moment central şi deschide un demers circular sau în formă de spirală prin care se asigură ameliorarea în permanenţă a întregului sistem. În timp ce evaluarea tradiţională, menită a garanta obiectivitatea, era pusă în situaţie de exterioritate prin raportare la ceea ce urma a fi evaluat, demersul sistemic se bazează pe un soi de „evaluare internă" sau „autoevaluare", ea însăşi solidară unei deschideri şi chiar unui fel de provizorat. „La limită, se poate ajunge la o evaluare fără judecare, fundată numai pe constatări. Altfel spus, obiectul evaluării nu constă în a raporta o acţiune educativă la un ansamblu de valori mai mult sau mai puţin absolute, în vederea unei condamnări sau aprobări, ci în a ajunge la o descriere suficient de sistematică pentru a putea percepe legăturile dintre diferite elemente şi, în caz de nevoie, a acţiona asupra unora din ele pentru a le modifica pe altele" (p. 137). Ne putem întreba dacă într-o atare situaţie mai este loc pentru judecăţi apreciative. Chiar şi în acest caz, valorile sunt presupuse, cel puţin la nivelul obiectivelor educaţionale în raport cu care se realizează evaluarea. Sunt proiecte, oarecum nonstandard, care îi pot ambiţiona şi pe cercetătorii, evaluatorii şi cadrele didactice de la noi, depăşind unele paradigme vechi sau preconcepţii. Oricum am înţelege evaluarea, credem că acest act este permisiv şi cere chiar anumite supoziţii sau determinări valorice.

De pildă, pentru învăţământul românesc, am propune o serie de obiective axiologice ale evaluării, care ar putea să se constituie în grile pentru o evaluare a achiziţiilor culturale:

a) măsura în care elevii dispun de instrumente pentru apropierea intelectuală şi spirituală a realităţii;
b) capacitatea de selecţie, interpretare şi sinteză a diverşilor stimuli culturali;
c) atitudinea de deschidere şi de îmbrăţişare a valorilor care nu au fost cunoscute sau experimentate la un moment dat de către elevi;
d) gradul de autonomizare a elevilor în procesul de învăţare şi educaţie;
e) amplitudinea şi profunzimea diapazonului valoric achiziţionat de către elevi;
f) abilitatea de a conexa diferitele expresii culturale şi de a aborda comparativ diversele segmente ale culturii mondiale;
g) măsura ataşamentului şi a fixaţiei elevilor la valorile fundamentale ale umanităţii;
h) curajul de a emite o judecată de valoare;
i) capacitatea de a reevalua acelaşi obiect, aceeaşi situaţie din multiple perspective pentru a ajunge la o nouă (sau la aceeaşi) constatare;
m) posibilitatea de corecţie sau de propunere a unor scheme de apreciere a lucrurilor, evenimentelor, ideilor. Aceste obiective se vor circumstanţia la nivelul şi la treptele de învăţământ, la variaţii aptitudinale sau aspiraţionale ale elevilor sau claselor şcolare.

Sugestiile de mai sus cu privire la evaluare pot fi oricând amendate, îmbogăţite, diversificate în funcţie de inspiraţia şi creativitatea educatorilor, care trebuie să probeze atitudini axiologice şi în ceea ce priveşte procesul de evaluare a randamentului şcolar.

3.8. Perspectiva axiologică şi valorile morale

Învăţarea unor atitudini şi valori se va relativiza şi la specificul domeniului de manifestare a acestora (vezi şi Bunescu, 1998). În procesul formării valorilor morale, de pildă, se va respecta o anumită gradaţie, cerută de particularităţile de vârstă. La copilul preşcolar se va impune formarea unor deprinderi şi obişnuinţe care vor fundamenta moralitatea de mai târziu. Nu este exclusă o anumită formă de inculcare a valorilor. Se pot prefigura etape ale educaţiei morale în funcţie de componentele comportamentului etic : formarea unor obişnuinţe morale elementare, trezirea conştiinţei morale, cultivarea convingerilor morale, stimularea comportamentelor afective, formarea atitudinilor etice, structurarea unor valori şi a idealului moral.

În formarea şi cultivarea acestor componente se poate acţiona pe două căi : încurajarea atitudinilor pozitive şi reducerea sau preîntâmpinarea celor negative. Educaţia pentru valori morale este facilitată de prezenţa unui cadru afectiv pozitiv, stimulativ, generat de comportamentul profesorului. Respectul pentru personalitatea elevilor, stabilirea unor relaţii permisive cu copiii, promovarea unui discurs echilibrat, fără stridenţe sau sentimentalisme argumentative, sinceritatea şi credinţa în disponibilităţile etice ale elevilor sunt pârghii indispensabile pentru formarea conştiinţei şi conduitei morale. Racordarea la viaţa reală, la istoria trecută sau prezentă a individualităţilor sau colectivităţilor, la experienţa elevilor, la resursele imaginative ale acestora (formate prin contactul cu literatura, arta etc.) se poate converti în strategii suplimentare pentru cultivarea valorilor etice. Conştiinţa morală – după Louis Legrand (1991, p. 22) – înseamnă cunoaşterea valorilor, care se cer a fi integrate apoi în comportamentul persoanei, integrare ce presupune chiar obligaţia, dacă voinţa individuală nu este în consens cu valorile promulgate. Educaţia morală – cu dimensiunile cognitivă şi afectivă – se va realiza pe următoarele direcţii :

- cunoaşterea valorilor ;
- justificarea teoretică a valorilor ;
- sădirea sentimentului obligaţiei ;
- cultivarea voinţei de conformare a conduitei la valorile prevăzute ;
- crearea obişnuinţei de acţiune în conformitate cu valorile alese (Legrand, 1991, p. 48).

Realizarea educaţiei morale ridică, după Geissler, o serie de alte probleme :

- Înainte de transmiterea oricărei valori cognitive, de conţinut, elevul trebuie să afle că în comportamentul său pătrund necontenit decizii valorice care, fiind insuficient trecute prin raţiune, sunt adesea lipsite de consistenţă şi stabilitate. O parte a educaţiei morale trebuie deci să se rezume la scoaterea în evidenţă a valorilor de care sunt pătrunse deciziile de acest fel şi a condiţiilor unei acceptări sau respingeri diferenţiate. Deşi acest moment al educaţiei morale nu reprezintă încă o transmitere de valori, ea este, totuşi, o importantă treaptă preliminară a clarificării lor.
- Trăirea valorilor nu este o raportare raţională la valori. Dragostea nu devine valoare atâta vreme cât ne rezumăm numai la a vorbi despre dragoste. Trăirea semnificaţiei unui sentiment trebuie să preceadă acceptarea sa de către intelect. Educaţia morală rămâne o ficţiune dacă nu se traduce în experienţă.

- Experienţa morală se anihilează de la sine dacă nu devine constantă şi este doar rezultatul normei de conduită „azi aşa, mâine altfel” sau „într-un caz aşa, în altul altfel” (1981, pp. 74-75).

În practica şcolară trebuie încurajate atitudinile de ratificare valorică a conduitelor morale. Profesorii înşişi au obligaţia ca prin gesturile avansate să valideze, să întărească, să dezaprobe sau să sancţioneze conduite indezirabile etic. În acord cu H.D. Aiken (1952), putem distinge patru niveluri ale discursului valorizator în plan etic : expresiv--evocativ, moral, etic şi post-etic sau uman.

1. Nivelul expresiv-evocativ. Când cineva utilizează gesturile sau expresia facială în loc să verbalizeze expresii evaluative („e bine ! ”, „e rău ! ”), avansează un discurs expresiv-evocativ. Acest nivel este unul nereflectat, emoţional, legat direct de situaţii, fără posibilitatea detaşării sau raportării metacontextuale. Profesorii apelează la acest strat al evaluării, transmiţând sentimente, empatizând, încurajând fapte, dezaprobând anumite comportamente, dar nu trebuie să abuzeze de acest nivel, oarecum intuitiv, oarecum incert.
2. Nivelul moral. Aiken scoate în evidenţă două aspecte ale nivelului moral : cerinţe factuale şi reguli sau standarde morale. Dacă afirm că „X este bun” sau că „X este un mijloc bun pentru a ajunge la Y”, operez la nivel moral. În mod practic, acest gen de inferenţă este eliptic sau prin eliminare, în sensul că mai sunt presupuse şi alte premise care nu se actualizează în discurs (de pildă, „X, ca mijloc, este recunoscut de toată lumea sau este recunoscut de toţi ca fiind bun”). Domeniul evaluării include aspecte afective şi conative care nu sunt reductibile la operaţii cognitive. Totuşi, prea multe elipse sau suspendări imprimă discursului evaluativ o turnură subiectivă şi arbitrară. Profesorul trebuie să ştie să avanseze evaluări. Logica predării este, în fond, o logică a administrării unor valori. Trebuie să fim conştienţi de efectele pedagogice ale evaluării în genere şi a nivelului avansării acestor evaluări. Nivelul evaluativ constituie miezul logicii predării.
3. Nivelul etic sau al evaluării normative. La nivelul precedent, regulile sau standardele de inferenţă valorică nu erau puse în chestiune. La acest etaj se pun în discuţie tocmai aceste reguli. O dată cu schimbarea unor contexte de valorizare pot să apară abateri de la reguli sau chiar conflicte axiologice, ceea ce duce la punerea sub semnul întrebării a regulilor cu care s-a operat până la un moment dat. Regândirea condiţiilor sau a cauzelor de validare prin discursul valorizator presupune un nivel de raportare critică la standarde. Dacă la nivelul doi al discursului (nivelul etic) întrebarea era „ce trebuie să fac în această situaţie ? ”, la etajul al treilea de evaluare problema se pune în felul „ce reguli morale se impun a fi urmate în situaţia de acum ? ”. Punctele de vedere avansate în situaţia ivită vor fi de un înalt nivel de abstractizare şi fundamentare. Noile principii pot defini o nouă ordine a valorilor. În plan pedagogic, profesorii trebuie să ajungă la competenţa justificării unor obiective pedagogice şi să propună un nivel al prescripţiilor compatibil cu situaţiile variabile ale instruirii.
4. Nivelul post-etic sau al angajamentului existenţial. Întrebarea de tipul „de ce trebuie ca eu să fac asta ? ” sau „de ce trebuie să fiu responsabil de evaluările făcute ? ” trimite exact la nivelul avut în dezbatere. La acest etaj al discursului, omul transcende orice contextualizare, judecând lucrurile de la altitudinea perfecţiunii valorice. Acest nivel discursiv atinge profunzimea filosofică şi pune în chestiune însuşi sensul şi valoarea fiinţei umane.

Această analiză este necesară pentru facilitarea înţelegerii :

- felurilor diferite de evaluare operate la nivelul procesului instructiv-educativ ;
- unor probleme vizând formarea profesorilor, pentru ca aceştia să ştie cum să construiască discursuri evaluative ;
- importanţei diferenţierilor şi discriminărilor valorice ;
- efectelor pedagogice ale judecăţilor evaluative ;
- structurii logice a conţinutului instruirii ;
- importanţei perspectivei filosofice asupra educaţiei (pp. 115-123).

Problema educaţiei în general şi cea privind educaţia morală în special presupune iniţierea oamenilor într-un „limbaj" care să-i ajute să ajungă la atitudini, trăiri, conduite autonome. Apare totuşi un anumit tip de conflict sau de antinomie interioară atunci când se intenţionează sau se realizează educaţia morală. În ce constă paradoxul educaţiei morale ? Se ştie că este dezirabil să dezvolţi oamenii conducându-i către raţionalitate, inteligenţă şi către un înalt grad de spontaneitate. Faptele concrete ale dezvoltării copilăriei relevă faptul că, în cei mai importanţi ani ai formării copilului, acesta este incapabil de a-şi orienta viaţa şi de a trece de dificultăţi în cel mai bun fel. Problema educaţiei morale, ca şi a educaţiei în general, ar fi : cum pot fi achiziţionate obişnuinţe de comportament şi asumpţii profund diriguitoare privind „literatura" variatelor forme de bune activităţi care să nu afecteze dezvoltarea codului raţional al „limbajului" activităţilor bune din stadiile de mai târziu ? (Peters, 1965, p. 108).

Orice moralitate constă într-un sistem de reguli, iar esenţa moralităţii constă în a respecta o serie de norme (de la gr. *nomos* – lege sau regulă). Raportul faţă de normă poate lua mai multe chipuri enunţate în termeni ca anomie (fără lege, în afara legii), eteronomie (legea impusă de alţii), socionomie (legea derivând din societate), autonomie (legea impusă din sine). Eteronomia este o moralitate externă. Finalitatea ei este libertatea, moralitatea ca responsabilitate individuală. Socionomia apare când judecăţile sunt formate şi modelate prin relaţionarea cu alţii, la nivel social.

În general, moralitatea are nevoie de o serie de precondiţii :

- sentimentul identităţii proprii şi al conştiinţei de sine („cine sunt eu ?") ;
- acceptarea de sine („Ce îmi place cu adevărat ?") ;
- conştiinţa unor modele morale („Cum trebuie să mă comport ?") ;
- acţiunea unei conştiinţe mature („Care este cel mai bun lucru pentru mine ?") ;
- valorizarea conduitelor şi succesului („Cum am acţionat ?").

moralit
pr condit

Se ştie că şcoala este un spaţiu al negocierii valorilor, atât a celor externe, absorbite în acest mediu, cât şi a celor interne, emanate în/de perimetrul şcolar. „Dacă instituţia educativă se vrea a fi «centrată pe educat» şi dacă ea consideră educatul în realitatea sa concretă, individuală, deci diversă, atunci aceasta nu poate să îi înveţe la fel pe elevii care au referinţe şcolare, sociale, culturale diferite, decât cu riscul de a-i sărăci şi de a sărăci şi comunitatea. Este important deci să pleci de la capitalul cultural disponibil" (Rey, 1993, p. 2). În ciuda acestor imperative, educaţia rămâne, în continuare, o operă de nivelare, de conformism, de dirijare socială. Pluralismul este refuzat mai departe de către această instituţie. „Că şcoala face alegeri, este indiscutabil, dar alegerea sa fundamentală este întâi de toate cea a nonpluralităţii – constată cu amărăciune Jean Houssaye (1991, p. 50). Referindu-se la educaţia morală în condiţiile diversităţii valorilor, Louis Legrand remarcă : „O formare morală autentică nu constă în afirmarea fără

rezerve a valorilor particulare. Ea este, dimpotrivă, o punere în chestiune a diversităţii acestor valori şi o încercare de a realiza o comunicare, în vederea unui acord posibil sau, cel puţin, a unei înţelegeri şi a unui respect asupra diversităţii. Toleranţa pozitivă se bazează pe valoarea omului ca responsabilitate şi libertate" (1991, p. 62). Dar despre deschiderea şcolii faţă de valorile diversităţii vom trata pe larg în partea a doua a lucrării de faţă.

PARTEA A DOUA

DIMENSIUNEA INTERCULTURALĂ A EDUCAȚIEI

1. ÎNTEMEIERI TEORETICO-METODOLOGICE ALE PEDAGOGIEI INTERCULTURALE

1.1. Chestiuni de epistemologie a pedagogiei interculturale

Fundamentele epistemologice ale unei pedagogii centrate intercultural rămân, în esenţa lor, cele ale unei pedagogii generale, acestea putând prelua, puncta sau nuanţa premise de întemeiere ştiinţifică din celelalte domenii socio-umane. Realitatea vizată de pedagogia interculturală este una nouă, referitoare la fenomenul de interacţiune culturală, realizată deliberat prin programele de educaţie. Din moment ce se naşte un fenomen nou, cu indubitabile conotaţii formative, acesta poate fi abordat şi din perspectivă pedagogică. Este interculturalul o valoare reală? Depinde din ce perspective privim lucrurile. Pentru unii, proiecţia devenirii umane într-un orizont interacţional, global, constituie un deziderat, o obligaţie de supravieţuire culturală, şi nu numai. Pentru alţii, desigur, interculturalul poate fi gândit cu ostilitate, ca fiind un alt nume pentru disipare şi alterare culturală. Interculturalul ar fi o strategie ideologică cu conotaţie mondialistă. Oricum am privi lucrurile, interculturalul a devenit un fenomen care nu poate fi neglijat. Fiind un fenomen „obiectiv" sau premeditat construit, acesta permite o studiere din perspectiva ştiinţelor educaţiei.

Interculturalul constituie una dintre „metatemele" etalate de ştiinţele umane în ultimele decenii. Chiar dacă nu putem oculta „umbra" ideologică a acestei mari teme (în fond, ideologicul pătrunde oriunde este prezent omul), datoria noastră este de a supune examenului reflectivităţii întreaga fenomenologie degajată de conceptul în discuţie.

Orice nouă disciplină se bazează pe o serie de elemente de studiu identificabile, dispunând de repere metodologice clare. Care este obiectul de interogaţie pentru o pedagogie interculturală? În orice caz, acesta nu este constituit nici din culturi (întrucât etnografia şi etnologia au ocupat deja acest teren), nici din contactul dintre culturi (căci antropologia a efectuat numeroase studii asupra fenomenului aculturaţiei), nici din relaţiile interindividuale sau intergrupale (de care se ocupă psihosociologia şi sociologia). Fără a avea un obiect încă bine definit şi fără un public decantat, pedagogia interculturală se defineşte în chip esenţial ca *discurs*, ca *perspectivă interogativă*, ca *manieră de vizare a fenomenelor*. Pedagogia interculturală se defineşte ca o punere într-o perspectivă specifică a unui obiect – fenomenul de educaţie în perspectiva diversităţii culturale –, ca un deziderat ce ţine a se concretiza în realitate. Pedagogia interculturală nu numai că descrie o realitate, ci şi prescrie o stare de fapt dezirabilă. Căci, o dată avansată teoria, aceasta nu este neutră. Orice teorie are în subsidiar presupoziţia că este o valoare „pozitivă", concordă cu „realitatea", o construieşte chiar. Teoria pedagogică cu privire la interculturalitate devine un instrument „autotelic", descoperind o realitate pe măsură

ce o construieşte. Teoria devine un instrument nu numai de cunoaştere, ci şi de pregătire sau de plăsmuire a unei realităţi. Avem nevoie de teorii pentru a aduce pe lume noi realităţi. Gnoseologicul se „lipeşte" pe o zonă de realitate, pe care o „forţează" să ia „chipul" acestuia. Este bine, este rău? Nu credem că putem ratifica această realitate prin judecăţi de valoare, ci mai degrabă prin judecăţi factuale. Este aceasta o realitate sau nu? Este, cu siguranţă. Că dacă n-ar fi, nu s-ar „povesti".

Topica interculturalităţii a apărut în ultimele decenii, ca răspuns în plan educaţional la fenomenele de creştere a interconexiunilor şi a globalizării. Se ştie că multe conflicte, aparent economice, istorice, sociale etc., au în subsidiar o componentă culturală. Incomunicabilitatea de ordin spiritual generează şi întreţine celelalte stări conflictuale sau de tensiune. Condiţia necesară (nu şi suficientă) pentru detensionarea conflictelor constă în găsirea unor piste de comunicare în plan spiritual. Tensiunile şi războaiele iau naştere, mai întâi, în mintea noastră. A le preveni sau a le anihila reprezintă şi un exerciţiu mental, de expulzare deliberată a ideilor rele. Dispozitivul mental îl predetermină pe cel real, extern.

Obiectul pedagogiei interculturale este un anume fenomen: educaţia interculturală. Dar ce este educaţia interculturală?

În mod sintetic, educaţia interculturală vizează o abordare pedagogică a diferenţelor culturale, strategie prin care se iau în consideraţie specificităţile spirituale sau de alt gen (diferenţa de sex, diferenţa socială sau economică etc.), evitându-se, pe cât posibil, riscurile ce decurg din schimburile inegale dintre culturi sau, şi mai grav, tendinţele de atomizare a culturilor. Abordarea interculturală, se arată într-o lucrare editată de Consiliul Europei (Antonio Perotti, 1992), nu este o nouă ştiinţă, nici o nouă disciplină, ci o nouă metodologie ce caută să integreze, în interogaţia asupra spaţiului educaţional, datele psihologiei, antropologiei, ştiinţelor socialului, politicii, culturii, istoriei. Discursul asupra interculturalului îşi extrage seva din perspectivele deschise de conexiunile disciplinare.

Educaţia interculturală vizează dezvoltarea unei educaţii pentru toţi, în spiritul recunoaşterii diferenţelor ce există în interiorul aceleaşi societăţi, şi se referă mai puţin (sau deloc) la realizarea unei educaţii pentru culturi diferite, ceea ce ar presupune staticism şi o izolare a grupurilor culturale. Educaţia interculturală privilegiază interacţiunea şi dialogul, curajul de a ieşi din sine şi dorinţa de proiecţie în celălalt. O educaţie concepută în perspectiva interculturală va resemnifica relaţiile dintre şcoală şi alte spaţii educative; ea va depăşi zidurile şcolii, prelungindu-se şi insinuându-se în activităţile informale, în viaţa de zi cu zi. Cum multiculturalul nu se regăseşte doar în perimetrul şcolii (adesea acesta este *dincolo* sau *după* şcoală), trebuie să ne pregătim în prealabil pentru a-l întâmpina şi valoriza.

1.2. Izvoare teoretice ale pedagogiei interculturale

Orice tip de interogaţie asupra unei noi realităţi presupune reajustarea şi adaptarea unor cadre teoretice deja existente. Pedagogia interculturală nu apare pe un teren gol. Tot registrul conceptual şi metodologic se restructurează în acord cu noile aspecte ce urmează a fi explicate. Acesta are la origine câteva fundamente de bază (*cf.* Dasen, 1999, pp. 21-321):

1.2.1. *Psihologia generală*

Opţiunea epistemologică a psihologiei este de a considera individul în el însuşi, independent de contextul său. Contextele (în particular, contextele culturale) nu numai că nu constituie un obiect distinct de studiu, dar sunt considerate o prezenţă stânjenitoare. Mai mult decât atât, psihologia generală a fost deseori considerată etnocentrică.

1.2.2. *Pedagogia generală*

Pedagogia generală oferă cadrul conceptual şi instrumentele de acţiune didactică propriu-zisă. Dacă psihologia explică ceea ce este, pedagogia oferă instrumente de intervenţie şi fasonare a realităţilor în acord cu finalităţile dorite. Prin intermediul pedagogiei se facilitează structurarea unor valori (cunoştinţe, atitudini) compatibile cu deschiderea interculturală şi care urmează a fi vehiculate în învăţământ, a unor metode şi tehnici de intervenţie didactică în perspectiva apărării particularităţilor şi diversităţii, a formelor concrete de realizare a unor acţiuni cu caracter educativ, a dispozitivului de facilitare de către cadrul didactic a interacţiunilor pozitive.

1.2.3. *Psihologia socială*

Psihologia socială poate furniza aspecte esenţiale în ceea ce priveşte studiul *atitudinilor*, *valorilor* şi *stereotipurilor*, ca şi al reprezentărilor sociale, în calitate de organizatori ai evaluărilor, judecăţilor, comportamentelor sau al relaţiilor intergrupuri. Analiza stereotipurilor, ca forme de categorizare, constituie un instrument psihologic util pentru a gestiona interacţiunile dintre grupuri într-o societate multiculturală, în particular, pentru a menţine identităţi distincte într-o societate multiculturală care favorizează integrarea mai mult decât asimilarea. Stereotipurile sunt relativ independente de judecăţile de valoare. Alte lucrări de psihologie socială se interesează de identităţile culturale. Printre conceptele studiate de psihologia socială se regăsesc şi cele de *aculturaţie, stres acultural, şoc cultural.*

1.2.4. *Psihologia interculturală*

Cercetările de psihologie „interculturală" („*cross-cultural*", în engleză) studiază direct interacţiunea dintre indivizi şi grupuri de origini culturale diferite. Există încă numeroase dezbateri asupra utilizării termenilor în engleză şi în franceză şi asupra importanţei metodei. La început, psihologia interculturală a avut un aspect de studiu comparativ, de punere faţă în faţă a unor structuri de valori diferite (demers de tip „etic"). Alţi cercetători au încercat să favorizeze un demers „emic", mergând uneori până la un relativism cultural total, care respinge orice comparaţie. Între cele două perspective nu există opoziţie, ci complementaritate, demersul cel mai pertinent fiind cel care cercetează în acelaşi timp ceea ce este comun (universal) şi ceea ce este diferit în diversele manifestări culturale. O altă perspectivă are la bază trecerea de la studiile comparative la cele care vizează direct grupurile sau indivizii în contact, mai ales în situaţiile de emigrări. În lumea francofonă se distinge echipa din Toulouse. Clanet (1990), de pildă, utilizează substantivele *intercultural* şi *interculturaţie*, acesta din urmă

fiind definit ca „ansamblul proceselor prin care indivizii şi grupurile interacţionează în timp ce fac parte din două sau mai multe ansambluri ce se reclamă din culturi diferite...” (p. 70). Nota distinctivă a psihologiei interculturale, după unii cercetători, este stabilirea legăturilor dintre social şi psihic. Aceasta este ideea principală pe care se bazează cadrul conceptual „ecocultural” (Berry *et alii*, 1992; Segall *et alii*, 1990). Iată cum explică Camilleri (1990, pp. 9-10) această „reciprocitate a perspectivelor” dintre individual şi social: socialul depăşeşte psihicul, colectivul transcende individualul, dar psihicul, indivizii înşişi sunt cei care elaborează aceste formaţiuni prin care „se fac depăşiţi” şi pe care le percep ca transcendente; psihologia are calitatea de a repera, a descrie şi a analiza aceste *operaţii de constituire* a subiectivului de dincolo de subiectiv; ea îşi apropriază, astfel, o serie de realităţi – şi printre ele cultura – care nu mai vin dintr-un cadru misterios, ci au o prezenţă cauzală. Dasen defineşte psihologia interculturală ca studiul influenţei culturii asupra comportamentului uman; este vorba deci de o psihologie care studiază individul în contextul său. În psihologia dezvoltării, de exemplu, un demers intercultural va permite disocierea factorilor care se confundă într-o cercetare intraculturală, cum ar fi vârsta cronologică şi şcolarizarea. Psihologia interculturală permite, îndeosebi, „o privire înapoi” asupra propriei noastre societăţi şi a instituţiilor sale, asupra propriei noastre enculturaţii. Ea explică, dar şi ajută procesele de decentrare şi de depăşire a etnocentrismului.

1.2.5. *Antropologia*

Antropologia s-a interesat, înaintea psihologiei interculturale, de fenomenele schimbării sociale şi ale aculturaţiei. Antropologia a devenit mai ancorată în evenimenţial, se interesează de minorităţi, de emigranţi, păstrând la originea sa metodologia calitativă. Etnologia poate să aducă o înţelegere în profunzime a cauzelor emigrărilor şi a „viziunii despre lume” a emigranţilor care se inserează în noi spaţii culturale. Emigraţia s-a schimbat, a devenit „mai” internaţională, chiar intercontinentală; emigranţii au deci, în raport cu ţările de primire, o „distanţă culturală” mai amplă, ceea ce măreşte riscurile contradicţiilor, neînţelegerii şi respingerii. Ar trebui deci ca populaţia de primire (mai ales educatorii) să-şi poată însuşi această perspectivă etnologică, care constă în acceptarea ideii pertinente că toate culturile sunt egale din punct de vedere calitativ. Pertinenţa antropologiei culturale pentru educaţia interculturală nu se reduce doar la studiul migrărilor. Mai sunt şi alte topici de abordare: fenomenul transmisiei culturale, cultura structurilor familiale, etno-psihanaliza formării personalităţii etc.

1.2.6. *Sociologia*

Raportarea la societate vizată ca întreg este realizată de sociologie. Xenofobia şi rasismul au o etiologie determinată şi alimentată social. Originea socială rămâne o variabilă importantă, ce trebuie studiată şi de către sociologie. Dacă ne raportăm la experienţa migrării, există un cumul de elemente, de factori multipli, care intervin în chip divers, în funcţie de subgrupe sau chiar de indivizi: condiţia migrantă a părinţilor, condiţiile economice, elementele specifice culturii de origine şi conflictele dintre aceasta şi societatea de rezidenţă, avatarurile relaţionale etc.

1.2.7. *Comunicarea interculturală*

Sub marca acestei preocupări teoretice se studiază adesea interacţiuni interculturale destul de scurte ca durată, ce pot merge de la turism sau sejur de studii în străinătate, la negocierea diplomatică sau comercială sau la cooperarea în problemele dezvoltării. Cum comunicăm în situaţiile culturale în care referenţii culturali nu sunt aceiaşi ? Ce importanţă are comunicarea nonverbală sau relaţia de proximitate? Cum se manifestă „şocul cultural", „şocul reintegrării" şi învăţarea convenţiilor culturale? Studiile în acest domeniu pornesc de la o premisă oarecum paradoxală: o regulă de primă importanţă pentru o comunicare interculturală eficace este, întâi de toate, aceea de a cunoaşte convenţiile propriei culturi.

1.2.8. *Alte discipline*

Alte discipline, ce se dovedesc necesare în studiul pedagogic al interacţiunilor culturale, sunt ştiinţele limbajului, în mod cu totul particular sociolingvistica, apoi semiotica, filosofia, demografia, geografia umană, istoria, ştiinţele politice, relaţiile internaţionale sau studiile asupra dezvoltării socio-economice. În general, conexiunile interdisciplinare asigură un suport epistemologic inerent pedagogiei interculturale. Din acest punct de vedere, pedagogia interculturală rămâne mereu deschisă noilor topici disciplinare.

1.3. Studii interculturale asupra educaţiei : câteva antecedente

Considerăm că trecerea în revistă a unor încercări de raportare interculturală în educaţie se dovedeşte necesară. Vom face acest lucru pornind de la o ultimă sinteză privind stadiul cercetării în educaţie, şi anume *The International Encyclopaedia of Education*, coordonată de T. Husen şi N. Postlethwaite (1994). Cercetările concrete privind interacţiunile culturale sunt destul de vechi, premisele acestora localizându-se chiar şi la sfârşitul secolului trecut, prin cercetări empirice etnografice, antropologice, geografice, istorice. Comparaţiile interculturale au constituit caracteristica definitorie a cercetărilor antropologice de-a lungul unei mari perioade a secolului XX. Această abordare a oferit antropologilor posibilitatea de a explora trăsăturile constante, universale ale procesului de învăţare şi ale educaţiei formale. Astfel de cercetări au facilitat formarea, la cercetătorii şi politicienii educaţiei, de reprezentări asupra propriilor sisteme educaţionale, precum şi asupra sistemelor altor societăţi. Cunoaşterea etalată le-a sporit posibilităţile de a dezvolta inovativ şi inspirat ofertele pentru reforma educaţiei.

Cele mai multe studii de antropologie educaţională au implicat o incursiune antropologică în cadrul etnografic al altei societăţi sau culturi. Antropologul combină propriile sale descoperiri cu datele interculturale existente, pentru a dezvolta o analiză comparativă şi a ajunge la anumite concluzii. În foarte puţine cazuri, aceeaşi persoană a întreprins o cercetare etnografică completă pe o perioadă întinsă de timp, în două sau mai multe societăţi, pentru ca apoi să realizeze comparaţii pe baza propriilor sale observaţii.

George şi Louise Spindler sunt, poate, cei mai prolifici cercetători în antropologia educaţiei. Activitatea lor etnografică de mari proporţii prezintă, pe bază de documente,

instrucţia şi educaţia în societatea germană şi în cea a Americii de Nord. Ei au dezvoltat şi au perfectat tehnici etnografice inovative, pe care le-au testat pe diferite populaţii. Shimahara a vizat două societăţi şi a realizat studii antropologice şi sociologice asupra educaţiei. Lucrarea sa descrie detaliat sistemul de educaţie japonez, politica educaţiei, realizările studenţilor japonezi şi educaţia minorităţii burakumin. A analizat, de asemenea, relaţia dintre cultura japoneză şi educaţie. În SUA, Shimahara a examinat socializarea patternurilor şi interacţiunea în cadrul şcolilor urbane şi a celor suburbane. Vasta sa cunoaştere şi competenţă interculturală i-a permis să evalueze politica educaţională a ambelor ţări. Demersul întreprins de Spindler şi Shimahara este neobişnuit: datorită limitării resurselor şi altor probleme, în ultima jumătate a secolului XX, antropologii educaţiei s-au concentrat asupra grupurilor specifice şi asupra subculturilor din propriile lor societăţi. Ei au dezvoltat un cadru comparativ, raportându-se ulterior la cercetări similare întreprinse în alte ţări.

Temele majore care au tutelat dezvoltarea antropologiei educaţiei ca disciplină sunt transmiterea culturală, contextul socio-cultural al şcolii şi impactul grupurilor minoritare şi al statutului minorităţilor asupra şcolii. Studiile asupra transmiterii culturale reprezintă primele tipuri de studii interculturale în educaţie. În majoritatea cazurilor, descrierile etnografice timpurii şi analizele asupra educaţiei au apărut sub forma unor capitole sau segmente din monografii mai vaste, despre structurile sociale şi organizarea societăţilor tradiţionale. Ulterior, aceste acumulări etnografice le-au oferit antropologilor materialul necesar construirii unor modele ale transmiterii culturale prin educaţie.

În prima jumătate a secolului XX, antropologii englezi şi americani au studiat practicile de creştere a copilului şi trecerea spre adolescenţă în societăţile tradiţionale fără ştiinţă de carte. Studiile lui Mead, din 1954, asupra adolescentelor din Samoa demonstrau că acestea nu au experienţa tensiunilor şi conflictelor asociate vârstei adolescenţei, pe care la întâlnim la tinerii americani. Mead a realizat şi un studiu etnografic extins asupra modului de creştere a copiilor la manu şi la alte popoare polineziene; studiul va fi reamintit mai târziu, în discuţiile asupra problemelor educaţionale ale Americii.

Lucrarea lui Firth, din 1957, despre populaţia tikopea din vestul Pacificului şi studiile lui Fortes, din 1970, despre populaţia tallensi din Nordul Ghanei demonstrau rolul crucial al părinţilor, prietenilor, rudelor apropiate în învăţarea de către copii a regulilor sociale şi a priceperilor necesare supravieţuirii. Studiul lui Nadel, din 1970, asupra regatului Nupe din Nigeria evidenţiază rolul specializat al asocierii vârstă – nivel de şcolaritate şi al şcolilor Mallam în pregătirea tinerilor pentru îndeplinirea viitoarelor roluri de adulţi.

Între deceniul V şi începutul deceniului VII al secolului XX, antropologii culturii şi ai personalităţii au comparat sistematic relatările etnografice asupra creşterii şi educaţiei copiilor în societăţile tradiţionale. Bazându-se pe patternuri în cercetările interculturale, ei au dezvoltat teorii şi modele ale naturii transmiterii culturale şi ale relaţiei acesteia cu educaţia.

Pornind de la mediul tiwi din Australia, Hart, în 1955, descoperă asemănări importante în ceea ce priveşte creşterea timpurie a copilului şi educaţia postpubertală din societăţile tradiţionale. În multe dintre aceste societăţi, îngrijirea copilului mic constă în aceea că el învaţă din familia restrânsă şi de la prieteni într-un mod relaxat şi nestandardizat. În perioada adolescenţei, tânărul este supus unei învăţări formale a cunoştinţelor standardizate, într-un loc îndepărtat de casă.

În 1960, Henry iniţiază un curent intercultural exhaustiv asupra educaţiei, sistematizând datele din studiile asupra transmiterii culturale. Acest curent prezintă o imagine de ansamblu asupra modului în care antropologii au privit transmiterea culturală, dar utilitatea sa metodologică s-a dovedit limitată. Mai degrabă decât producerea unui model explicativ analitic al relaţiilor, curentul a oferit doar o listă detaliată a trăsăturilor culturale, adesea dificil de măsurat în societatea SUA.

Spindler dovedeşte că procesul transmiterii culturale implică discontinuitate şi comprimare : o întrerupere bruscă a comportamentului şi a expectanţelor în asumarea noilor roluri culturale şi/sau sociale. Procesul discontinuităţii şi comprimării poate surveni în orice etapă a vieţii, dar este mai dramatic exemplificat în transformările adolescenţei. Spindler sugerează, în 1987, de asemenea, că şcolile şi sistemele de educaţie reprezintă, adesea, agenţi ai discontinuităţii în modernizarea societăţilor. Problemele implicării şcolii ca agent al discontinuităţii culturale au inspirat antropologii anilor '60-'70 în realizarea unor studii asupra rolului şcolii în schimbarea societăţilor. Spindler, în final, ignoră ipoteza discontinuităţii/comprimării, datorită parametrilor săi vagi şi imposibilităţii sale de a explica opţiunile oamenilor cu privire la valori, comportamente şi credinţe în perioadele de tranziţie. Pentru analiza acestor probleme, el a dezvoltat un model explicativ destul de interesant. Premisa de bază a „modelului instrumental" este existenţa unei serii de legături sistematizate între activităţile oamenilor şi scopuri. Sistemele credinţelor culturale sprijină aceste sisteme de legături care sunt transmise direct copilului de către diferiţi agenţi, printre care şi şcoala. În perioadele de schimbare socială rapidă, indivizii sunt expuşi la noi idei, care zdruncină legăturile existente între credinţe, activităţi şi comportament. Spindler testa acest model pe diferite grupuri din America de Nord şi Germania. În Germania, a utilizat acest model într-o şcoală sătească pentru a stabili în ce mod urbanizarea poate afecta procesul transmiterii culturale în interiorul şi în afara şcolii. În ciuda introducerii unui nou curriculum şcolar, care promova urbanizarea şi modernizarea, sentimentele sătenilor se îndreptau către ideile şi stilurile de viaţă tradiţionale. Spindler a interpretat această schimbare drept un răspuns defensiv la o schimbare socială rapidă.

Alţi antropologi au dezvoltat modele ale transmiterii culturale bazate pe recenziile lor asupra studiilor interculturale. Gearing a formulat, în 1976, un model din perspectivă interacţionistă, definind transmiterea culturală ca o tranzacţie a echivalenţei implicând hărţile cognitive. Hărţile cognitive pot schimba durata interacţiunii sociale, în care oamenii schimbă şi împărtăşesc noi informaţii.

Organizarea socială şi contextul cultural al clasei şi şcolii reprezintă teme importante în antropologia educaţiei, explorate de antropologi din două perspective : micro-etnografică şi macro-etnografică. Studiile micro-etnografice sunt centrate pe probleme ca interacţiunea în clasele de elevi, relaţia profesor – elev, metodele de predare şi rolul profesorului. Clarificările aduse de aceste studii pot fi direct aplicate în dezvoltarea curriculum-ului şi a metodelor de predare.

Spindler a realizat o comparaţie între şcoala elementară din Germania şi din SUA, în oraşe cu caracteristici demografice similare. Studiul s-a focalizat asupra stilurilor profesorilor, preachiziţiilor culturale, interacţiunilor elevilor în grupul şcolar. Ei au constatat că clasele germane manifestă o puternică orientare centrată pe profesor şi o standardizare a expectanţelor. Clasele americane au demonstrat o structură mai lejeră, în care profesorul acţiona ca facilitator. O importantă componentă a studiului include răspunsurile obţinute de la profesorii germani şi americani care au vizionat înregistrările video ale orelor de

clasă din ambele şcoli. Filmele au suscitat discuţii realiste între profesori asupra credinţelor lor culturale, standardelor colective şi expectanţelor.

Anderson-Levitt a examinat, în 1987, cunoştinţele culturale ale profesorilor francezi din învăţământul primar. Experienţa sa ca profesor şi cercetător în şcolile americane i-a dat posibilitatea să compare profesorii francezi de şcoală elementară cu omologii lor din America. Ea a explicat faptul că scopul său nu a fost cel de a descrie sistemul francez, ci de a „pune cititorii americani să reflecteze asupra naturii culturale a cunoştinţelor ce se predau în Statele Unite". Acest studiu comparativ evidenţia asumpţiile culturale ale profesorilor despre modul în care citirea şi scrierea trebuiau să fie predate în ambele societăţi.

McCollum a realizat, în 1989, o comparaţie a unor clase şcolare din Chicago şi Rio Piedras, Puerto Rico. Studiul său descrie conceptele utilizate în studiile interacţiunii sociale, incluzând *„turn-allocation"* şi „structurile participante". Ea a utilizat aceste concepte pentru a stabili cum cei doi profesori au condus clasa şi au organizat activitatea de învăţare. McCollum a constatat că profesorul din Puerto Rico includea conversaţia cu elevul în activitate; discuţia din lecţie semăna mult cu acel „a da şi a primi" din conversaţia de zi cu zi. Profesorul american îşi structura lecţiile într-o manieră mai formală şi mai curând dirija decât făcea posibilă discuţia cu elevul. McCollum spera ca studiul său să le ofere profesorilor americani înţelegerea modului în care se poate interacţiona cu elevii din Puerto Rico şi în care aceştia pot fi motivaţi.

Tobin realizează, în 1989, o comparaţie interculturală unică la nivel preşcolar în trei societăţi: Japonia, China şi SUA. Ca şi Spindler, el utilizează tehnica video pentru înregistrarea datelor şi a răspunsurilor din discuţiile pe teme interculturale. Cartea sa, *Preschool in Three Cultures*, oferă descrierea interacţiunii din clasa de elevi, alături de înţelegerea profundă a relaţiilor dintre grădiniţă, practicile de socializare şi cultură, în cele trei societăţi. Lucrarea evidenţiază probleme vitale privind efectele educaţiei timpurii şi ale programelor organizate de îngrijire zilnică asupra dezvoltării copilului şi a relaţiilor familiale în diferite societăţi.

Există câteva studii macro-etnografice comparative despre organizarea socială şi contextul cultural al învăţământului. Antropologii au realizat numeroase studii de caz despre organizarea şcolii şi despre relaţia şcoală – comunitate în diferite societăţi. Monografia lui Warren asupra educaţiei din Rebhausen, Germania şi cea a lui Singleton asupra şcolii japoneze exemplifică aceste tipuri de studii.

Lucrarea lui Shimahara, din 1979, *Adaptation and Education in Japan*, este notabilă pentru analiza forţelor culturale, sociale, economice şi politice care au modelat educaţia în Japonia. Într-un articol ulterior, în 1985, Shimahara discută achiziţiile educaţionale japoneze în lumina implicaţiilor acestora pentru educaţia americană. El pune în contrast cele două societăţi în termenii stratificării sociale, ai gradelor eterogenităţii socio--culturale şi educaţiei. În timp ce sistemul educaţional japonez poate oferi idei în legătură cu modul cum pot fi ameliorate şcolile americane, Shimahara avertizează că acestea nu pot fi calchiate în toate privinţele.

Lucrarea lui Rohlen, din 1983, *Japan's High Schools*, prezintă un preţios studiu etnografic intercultural al structurii sociale, culturii şi învăţământului. Fixându-şi câmpul de lucru etnografic în cinci şcoli secundare din Kobe, Japonia, Rohlen analizează rolul liceului în conservarea culturii japoneze şi a structurii sociale. El realizează o prezentare completă a comparaţiilor dintre Japonia şi SUA cu privire la: organizarea învăţământului liceal, curriculum-ul şcolar, traseul academic al elevilor şi experienţa adolescentului.

Studiile comparative macro-etnografice asupra educaţiei oferă valoroase clarificări asupra modului în care poate fi structurat învăţământul şi asupra relaţiilor sale cu alte instituţii sociale. Aceste studii vor fi deosebit de preţioase pentru politicienii din prima jumătate a secolului XX, pentru ca naţiunile din întreaga lume să-şi reevalueze sistemele educaţionale şi să caute căi de a organiza şcoli eficiente şi de a promova achiziţiile academice.

În ultima parte a secolului XX, unii antropologi au început să cerceteze sistematic clasa socială, minorităţile şi accesul la educaţie în diferite societăţi. Studiile lor semnalează importanta problemă a impactului universal al grupului şi statutului minoritar asupra aspiraţiilor educaţionale, opţiunilor, comportamentului şi performanţelor educaţilor.

Unii antropologi au întreprins cercetări interculturale special focalizate pe relaţia dintre clasa socială şi educaţie. Lucrarea lui Robinson, din 1987, despre educaţie şi clasa socială în Coreea trebuie reţinută nu doar pentru că el abordează această dificilă problemă, dar şi pentru că încearcă să dezvolte un model transcultural al tipurilor sociale (*social typing*). Studiind Coreea, Robinson examinează o societate relativ omogenă, cu un sistem rigid de stratificare a claselor. În această societate, achiziţiile oferite de o educaţie înaltă sunt cruciale pentru succesul în viaţa adultă. El a aplicat un model de tipizare socială dezvoltat în SUA, pentru a măsura expectanţele profesorilor şi autoîndeplinirea profeţiilor (*self-fulfilling prophecies*) privind pregătirea intelectuală asigurată studenţilor de clasa socială căreia îi aparţin. El a constatat că clasa socială a copiilor influenţa răspunsurile profesorilor, comportamentul lor faţă de copiii şi părinţii acestora. Comportamentul profesorilor afecta, pe rând, performanţele educaţionale ale copiilor şi aspiraţiile lor.

Deşi Robinson era conştient de multiplele diferenţe dintre Coreea şi SUA, el a constatat că un proces similar de tipizare socială are loc în ambele societăţi. În Coreea tipizarea socială este centrată pe clasa socială, în timp ce în SUA atenţia e focalizată pe statutul etnic şi minoritar. El concluzionează că cercetătorii trebuie să întreprindă demersuri comparative în studiul tipizării sociale pentru a înţelege felul cum înclinaţiile culturale de bază sunt transmise în şcoli.

Lucrarea lui Ogbu, din 1978, *Minority Education and Caste*, reprezintă prima comparaţie interculturală sistematică între statutul minoritar şi comportamentul şcolar, performanţă şi aspiraţii. Ogbu examinează educaţia minorităţii în şase societăţi şi constată o corelaţie directă între diferitele tipuri de statut minoritar şi achiziţiile academice. Bazându-se pe studiile sale interculturale, Ogbu identifică trei tipuri de statut minoritar: autonom, imigrant şi involuntar (aparţinând unei caste – *castelike*). Afro-americanii, unii hispanici, indienii de vest din Regatul Unit, castele stabilite în India, burakumin din Japonia, evreii orientali din Israel şi maurii din Noua Zeelandă, toţi reprezintă minorităţi involuntare.

Minorităţile involuntare sunt puse în faţa unei plafonări pe piaţa locurilor de muncă, ceea ce inhibă mobilitatea economică. Supravieţuirea economică necesită, adesea, dezvoltarea unor strategii alternative de succes, care de multe ori merg împotriva curentului principal acceptat. Ele pot să dezvolte şi să menţină sisteme de identităţi culturale opozante. Ogbu sugerează că slaba performanţă academică rezultă din conştiinţa minorităţilor involuntare asupra oportunităţilor economice limitate, combinată cu o identitate culturală opozantă care poate nega tendinţa spre efortul academic.

Lewis, în 1989, a realizat un studiu etnografic asupra minorităţii evreieşti orientale din Sharonia, Israel. Pornind de la datele culese de Ogbu din Stockton, California, Lewis a comparat mai târziu răspunsurile studenţilor din Sharonia cu privire la învăţământ cu

cele ale minorităţilor involuntare din Stockton. Deşi ambele grupuri erau confruntate cu obstacole socio-economice şi şcoli inferioare, acestea adoptau abordări izbitor de diferite ale educaţiei. Evreii orientali îmbrăţişau ideologia asimilaţionistă a Zionismului şi vedeau statutul lor socio-economic inferior drept o condiţie temporară, care poate fi remediată prin achiziţii academice. Astfel, studenţii evrei concurau pentru recunoaşterea clasei pentru că ei considerau că împlinirea academică are drept urmare succesul economic. Prin contrast, minorităţile involuntare din Stockton respingeau ideea că împlinirea academică atrage după sine slujbe bine plătite şi ameliorează statutul social. Conştiinţa plafonului profesional şi sentimentul minoritar puternic inhibau eforturile academice şi le întăreau credinţa că mobilizarea colectivă este cheia îmbunătăţirii condiţiilor lor de viaţă.

Shimahara, în 1984, şi Kahn, în 1992, au ridicat problema statutului minorităţilor şi a schimbării sociale. Shimahara a studiat populaţia burakumin japoneză o perioadă de 20 de ani şi a urmărit conducerea colectivă pentru îmbunătăţirea statutului socio- -economic şi a realizărilor educaţionale. Din anii '80, după 20 de ani de politică autodirijată, burakumin-ii şi-au mărit semnificativ mobilitatea socială şi nivelul de realizare şcolară. Shimahara sugera că percepţiile minoritare de grup asupra oportunităţilor de a obţine anumite locuri de muncă afectează direct aspiraţiile educaţionale. Kahn a aplicat teoria cultural-ecologică a lui Ogbu la cazul cetăţenilor din Québec, care au experimentat o relativă subordonare faţă de canadienii englezi, sub aspect economic, social şi politic. Percepţiile limitate ale cetăţenilor din Québec asupra identităţii culturale opuse şi asupra oportunităţilor s-au reflectat într-o rată crescută a abandonului şcolar. De la sfârşitul anilor '50 până în anii '80, în Québec se implementau reforme generale politice, sociale, economice, educaţionale pentru a schimba statutul minorităţilor. Rata reuşitei lor şcolare s-a îmbunătăţit semnificativ, pentru a se apropia de cea a canadienilor englezi din Québec. Cazurile burakumin-ilor şi ale cetăţenilor francezi din Québec au implicaţii directe pentru grupurile minoritare din alte părţi ale lumii care doresc să schimbe statutul minorităţilor şi să amelioreze performanţele lor academice.

Pentru aceasta este nevoie de presiuni pentru noi studii interculturale comparative ale educaţiei minorităţilor – în special între Europa şi SUA. Sfârşitul secolului XX găseşte naţiunile Europei Occidentale în faţa unui masiv şi rapid influx de imigranţi. Cum imigranţii de azi vor deveni mâine minorităţi, cercetătorii educaţiei, politicienii, profesorii se vor confrunta cu probleme cu care omologii lor americani se confruntau acum un secol.

Dezvoltarea naţiunilor din estul Europei trebuie, de asemenea, să structureze sisteme de educaţie care să ofere oportunităţi educaţionale egale mai multor grupuri minoritare etnice diferite. Astfel, de comparaţiile interculturale dintre SUA şi cazurile etnografice europene pot beneficia teoreticienii şi practicienii atât americani, cât şi europeni.

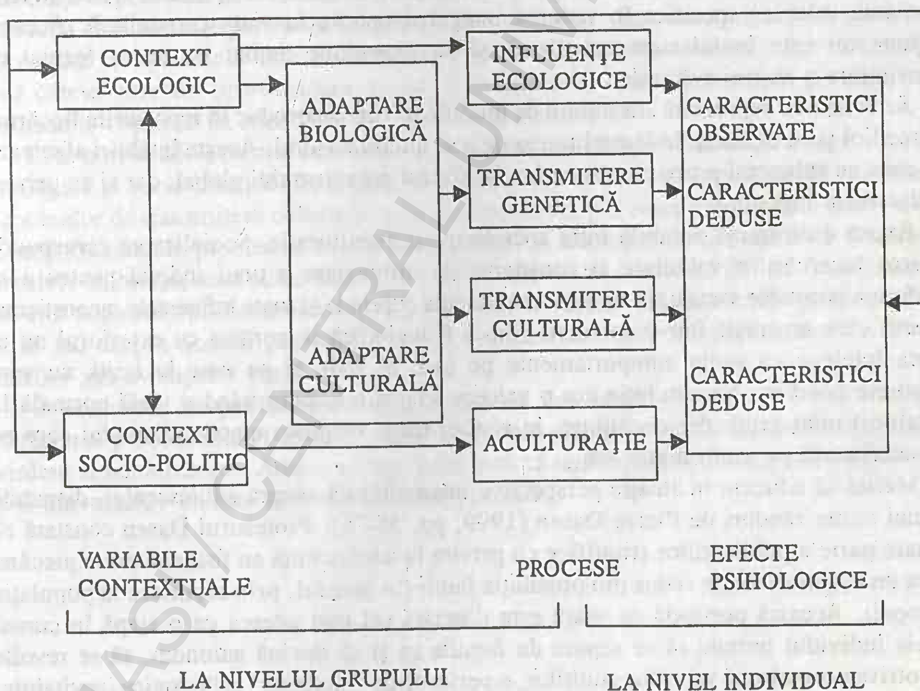
În timp ce cererea de studii interculturale creşte, antropologii educaţiei continuă să-şi focalizeze activitatea pe problemele din interiorul propriilor lor societăţi. La dezvoltarea acestei tendinţe au contribuit numeroşi factori: dificultatea sprijinirii cu fonduri în exterior, accesibilitatea enclavelor etnice sau minoritare din interiorul propriilor societăţi. Ca rezultat, antropologia educaţiei, în special în SUA, este în pericol de a-şi pierde perspectiva comparativă universală şi de a deveni o disciplină caracterizată de studii de caz specifice.

Antropologii primei jumătăţi a secolului XX au deschis doar piste în cercetarea etnografică interculturală, într-o eră a creşterii constrângerilor economice şi politice. Astăzi se întrevăd noi soluţii: accesibilitatea tehnologiei sofisticate a computerelor şi

telecomunicaţiilor. Prin poşta electronică, buletine informative, publicaţii şi conferinţe internaţionale, antropologii pot lucra în reţea, pot dezvolta legături cu cercetători din alte ţări. Lucrând doar în interiorul propriilor societăţi, ei îşi pot comunica datele cercetărilor colegilor din alte ţări şi pot lucra împreună la promovarea unei viziuni interculturale asupra educaţiei.

1.4. Un exemplu explicativ: modelul ecocultural şi interpretarea interculturală a adolescenţei

Un cadru teoretic interesant pentru demersul actual de cercetare a cauzalităţii şi interrelaţiilor dintre cultură şi celelalte paliere ale socialului este modelul ecocultural. Derivat dintr-o schemă propusă anterior de Berry (1976), acest cadru teoretic, ce prezintă asemănări cu modelul psihocultural propus de Whiting (1978), constituie coloana vertebrală a manualelor lui Segall, Dasen, Berry şi Poortinga (1990) şi Berry, Poortinga, Segal şi Dasen (1991).



Din tabelul de mai sus se cere a fi reţinută ideea generală a determinării comportamentului individual (cel puţin parţial) de cultură, aceasta fiind înţeleasă ca un răspuns adaptativ al grupului la condiţiile ecologice, socio-economice şi istorice. Relaţiile dintre caracteristicile grupului şi comportamentul indivizilor implică o serie de procese, dintre care cele mai evidente sunt aculturaţia şi transmiterea culturală. Aceasta din urmă se face prin enculturaţie şi socializare.

Aculturaţia este un termen prin care se poate descrie fenomenul de împrumut al unor conduite şi valori de către un grup de la un alt grup cu care vine în contact. Factorii gradului de aculturaţie sunt nivelul şi amplitudinea educaţiei formale (ani obligatorii de şcoală), extensiunea câmpului de interacţiuni în reţeaua socială şi de muncă, vârsta la care se intră în relaţie cu grupul cultural diferit, statutul socio-economic al celor în cauză etc. Aculturaţia poate împrumuta caracteristici patologice atunci când un individ sau un grup aflat între două culturi diferite sau contradictorii se simte respins nu atât de noua cultură, cât, mai ales, de propria sa cultură. Se poate vorbi de un stres al aculturaţiei, care se materializează în anxietate, depresie, sentimente de marginalizare şi excluziune, identitate confuză, boli cu manifestare psihosomatică. Studiile transculturale au încercat să identifice factorii care favorizează apariţia stresului acultural (*cf.* Berry, 1992, p. 285) : modalităţile de aculturare (prin integrare, asimilare, segregare, marginalizare) ; fazele aculturaţiei (contact, conflict, criză, adaptare) ; natura societăţii dominante (multiculturală sau asimilaţionistă, cu prejudecăţi sau cu discriminare deschisă) ; caracteristicile grupului aculturat (vârsta, statusul, suportul social) ; caracteristicile aculturaţiei la nivel individual (atitudinal, comportamental, afectiv).

Enculturaţia reprezintă procesul prin care un grup cultural încorporează la descendenţi elemente valorice specifice în vederea integrării optime în viaţa comunitară. Această acţiune nu este întotdeauna conştientă şi nu presupune numai un cadru formal de transmitere a zestrei culturale.

Socializarea reprezintă ansamblul de modificări care se produc în raporturile fiecăruia cu mediul şi cu el însuşi în împrejurarea de a se întâlni cu altul. Aceste întâlniri afectează tot ceea ce subiectul primeşte sau emite, la nivelul organismului global, dar şi cu privire la diversele funcţiuni.

Există o diferenţă notabilă între socializare şi enculturaţie. Socializarea corespunde tuturor încercărilor voluntare şi conştiente de influenţare a unui individ pentru a se conforma normelor sociale, în timp ce enculturaţia cuprinde şi toate influenţele inconştiente. Cineva care ar creşte într-o societate fără a fi niciodată în contact cu exteriorul nu ar putea înţelege că acele comportamente pe care le vede şi pe care le imită nu sunt singurele posibile. Enculturaţia are o valoare adaptativă, permiţând o viaţă normală în interiorul unui grup, dar constituie, în acelaşi timp, originea etnocentrismului care ne caracterizează pe mulţi dintre noi.

Merită să aducem în atenţie perspectiva interculturală asupra adolescenţei, discutată în mai multe rânduri de Pierre Dasen (1999, pp. 55-76). Profesorul Dasen constată că o mare parte a publicaţiilor ştiinţifice cu privire la adolescenţă au fost elaborate plecând de la un eşantion foarte redus din populaţia lumii (în general, prin raportare la populaţia Europei). Această perioadă de viaţă este descrisă cel mai adesea ca o etapă în cursul căreia individul trebuie să se separe de familia sa şi să devină autonom, să se revolte împotriva normelor şi valorilor adulţilor, o perioadă de frământări psihologice inevitabile. Fiecare societate îşi face o idee despre ceea ce este adolescenţa sau despre ceea ce ar trebui să fie ; există deci „etnoteorii" sau „reprezentări sociale" diferite ale adolescenţei. Teoria nu este deloc inocentă. Reprezentările noastre despre această vârstă afectează chiar stadiul existenţial care se află în discuţie. Fie că sunt comune ansamblului unei societăţi, fie că sunt parţial diferite în funcţie de subgrupurile sociale, aceste reprezentări interacţionează în mod dinamic cu practicile educative şi contextele fizice şi sociale, într-un sistem pe care Super şi Harkness (1986) l-au numit „nişă de dezvoltare".

Modelul nişei de dezvoltare, propus de Super şi Harkness (1986), ilustrează în mod deosebit noţiunile de enculturaţie şi socializare. Nişa de dezvoltare comportă trei componente, toate determinate cultural:

- contextele fizice şi sociale în care trăieşte copilul;
- practicile educative;
- reprezentările sociale ale dezvoltării şi educaţiei.

Nivelurile invocate sunt în interacţiune şi formează un sistem deschis asupra exteriorului, în adaptare continuă la condiţiile ecologice şi socio-istorice. Copiii vor trebui să reelaboreze „nişa lor de dezvoltare", plecând de la un nou context fizic, social şi educaţional.

Influenţa culturii asupra dezvoltării copilului se face prin diferite contexte, ce sunt mai mult sau mai puţin selectate cu premeditare. Şcoala constituie un context particular, datorită caracterului puternic „formalizat", în sensul constituirii de grupuri pe criteriul vârstei, al realizării instruirii de către adulţi specializaţi, al impunerii unor reguli instituţionale stricte. Practicile educative variază mult de la o cultură la alta, în parte sub influenţa reprezentărilor sociale ale adulţilor în raport cu dezvoltarea copilului şi cu educaţia sa. Care este partea de înnăscut şi de dobândit? Care sunt influenţele posibile? Care sunt competenţele care se formează? La ce vârstă şi la ce nivel de performanţă? Iată câteva întrebări provocatoare, ce pot fi soluţionate, măcar secvenţial, prin apelul la contextele cuprinse în conceptul de „nişă de dezvoltare".

Etnoteoriile adolescenţei fac parte din „cultură", ea însăşi în interacţiune cu contextele ecologice şi socio-istorice (în special cu schimbarea socială) şi contribuie la modelarea proceselor de transmitere culturală (practici educative) şi a comportamentului indivizilor. Comportamentele problematice ale adolescenţei şi tinereţii, ce se manifestă în diferite arealuri culturale, sunt chiar fapte de cultură; ele nu se derulează numai în realitate, la nivelul acţiunilor adolescenţilor şi tinerilor, cât în reprezentările sociale pe care adulţii şi le fac asupra acestei perioade a vieţii, reprezentări care se repercutează la nivelul stărilor sau evoluţiilor reale.

O etichetare asupra adolescenţei, destul de des întâlnită, este cea referitoare la caracterul problematic al acestei vârste. Se invocă deseori comportamentul paradoxal şi violent al adolescenţei. Autori serioşi arată însă că tendinţa spre violenţă este departe de a fi universală; ea este mai degrabă excepţională.

2. COMUNICAREA INTERCULTURALĂ POSIBILITĂȚI ȘI LIMITE

2.1. Cultural şi intercultural. Interacţiuni şi metamorfoze posibile

Mulţi cercetători înţeleg prin termenul „cultură" un ansamblu de conduite şi simboluri purtătoare de semnificaţii, moştenit social şi transmis prin diferite practici, un sistem de reprezentări şi un sistem de forme simbolice, un mijloc prin care oamenii comunică, îşi perpetuează şi îşi dezvoltă cunoştinţele şi atitudinile faţă de viaţă. După opinia unei cercetătoare elveţiene (Perregaux, 1999, p. 85), dimensiunile puternice de modificare şi creaţie trebuie adăugate la această ultimă definiţie. Cultura nu mai trebuie înţeleasă ca o sumă finită de trăsături particulare care vine cu stereotipuri, iar abordarea interculturală devine astfel posibilă în măsura în care se admite că negocierile, care nasc legături între indivizii de culturi diferite, pot determina crearea de noi practici culturale, transferuri valorice, noi conjuncţii între diferite secvenţe ale acestora. O dată cu ivirea unor contacte între mai multe culturi se creează noi practici culturale, purtătoare de semnificaţii noi. Nu este vorba de o însumare sau o juxtapunere a practicilor culturale, fiecare semnificativă într-un context particular, ci de o creaţie ale cărei semnificaţii sunt operante mai ales în comunităţile multiculturale.

Cultura rezidă în distinctivitate faţă de alte expresii spirituale. O cultură iese în evidenţă când este raportată la altele. De aceea, ea devine valoroasă. Fiecare cultură, cu cât este mai diferită de altele, cu atât iese mai mult în evidenţă. Diferenţa nu este de natură axiologică (nici o cultură nu este superioară altora), ci de natură morfologică, a cuprinsului de valori şi a expresiilor de manifestare. „Nici o cultură nu constituie locul privilegiat din care pot fi judecate celelalte culturi. Fiecare cultură este actualizarea unei potenţialităţi a fiinţei umane, într-un loc bine precizat de pe Pământ şi într-un moment bine determinat al Istoriei... Fiinţa umană, în totalitatea sa deschisă, este locul fără de loc a ceea ce traversează şi trece dincolo de culturi" (Nicolescu, 1999, p. 126). Cultura se iveşte din tăcerea dintre diferitele expresii spirituale ale omului. Ea denotă că aceste resorturi spirituale sunt individualizate, particulare, şi de aceea ele pot exista ca ceva distinct. Căci numai lucrurile diferite există cu adevărat.

Cultura, crede Clanet (1993, p. 16), poate fi înţeleasă ca un ansamblu de forme imaginare/simbolice care mediază relaţiile subiectului cu alţii şi cu el însuşi şi, în plus, cu grupul şi cu contextul ; în acelaşi timp, în mod invers, formele imaginare/simbolice mediază relaţiile la nivelul contextului, grupului şi subiectului individual. Interculturalitatea desemnează ansamblul de procese – psihice, ralaţionale, grupale, instituţionale – generate de interacţiunile dintre culturi, în raportul unor schimburi reciproce, în perspectiva salvgardării unei relative identităţi culturale, ale partenerilor respectivei relaţii (Clanet, 1993, p. 21).

Todorov (1991) constată că, de când există societăţile umane, ele întreţin relaţii culturale mutuale. Nu se poate concepe, spune el, „o cultură care nu ar avea nici o relaţie cu altele; identitatea naşte diferenţa, mai mult, o cultură nu evoluează decât prin contactele sale: interculturalul este constitutiv culturalului" (p. 116). Dar, observă Todorov, „trebuie să recunoaştem că, chiar dacă atenţia faţă de o altă cultură este atestată prin fapte, atitudinile de respingere sunt mult mai numeroase" (p. 118).

Individul însuşi este de multe ori centrat multicultural, alimentându-se cu registre valorice dinspre mai multe direcţii. Multiplicitatea culturală se poate constata la una şi aceeaşi persoană. Fiecare dintre noi se înscrie în mai multe apartenenţe şi, câteodată, chiar în toate. Nu există cultură pură, care să fie conservată intactă. Cultura este un amestec, o îngemănare care se realizează în timp. Pluralitatea este condiţia normală a creşterii spirituale.

Şcoala, în calitate de instituţie socială, trebuie să fie plurală, să reunească şi să recompună pluralitatea intrinsecă a culturii, să vină în întâmpinarea diversităţii aspiraţionale a publicului său. Miza interculturală ar consta în aceasta: să faci în aşa fel încât pluralitatea culturală să nu se insinueze ca o juxtapunere fără interpenetrare, ca o realitate fixă şi construită pe separări şi închideri reciproce. A scăpa de imobilismul generat de multiplicitatea apartenenţelor culturale constituie cheia educaţiei de tip *inter* (Abdallah-Pretceille, 1996, p. 19). Atunci când analizează raporturile dintre culturile de apartenenţă a elevilor, Camilleri (1988) subliniază „tendinţa printre elevi, ca şi pentru profesor, în general, de a se considera şi unii, şi alţii ca relevând civilizaţii inegale, care pot fi distribuite de-a lungul unei scale valorice, aceea a grupului dominant fiind în mod obişnuit percepută în frunte. Aceasta determină, în mod spontan, judecăţi „ontologice" asupra conduitelor, adică evaluează realitatea în conformitate cu repere ce se consideră a fi în manieră absolută, adevărul, binele, frumuseţea" (p. 566). El subliniază, de asemenea: „Se spune că, în interiorul aceleiaşi societăţi, al aceleiaşi etnii, reţeaua ierarhizărilor nu este mai redusă; oare şcoala nu ne oferă în mod curent spectacolul dispreţului băiatului pentru fată, al orăşeanului pentru cel de la ţară, al tânărului din clasele favorizate pentru colegul său din mediile comune?" (p. 569).

Universalul este prezent în fiecare persoană particulară în măsura în care aceasta aparţine din plin umanităţii. Referinţele valorice sunt stabilite de un sistem de valori care transcende situaţia dată a indivizilor sau societăţilor (Ardouin, 1997, pp. 18-21). Pentru ca elementele universale să aibă consistenţă, ele trebuie să se traducă în conduite concrete ale oamenilor. Universalul prinde contur la nivelul unor dispozitive concrete.

În constituirea unui perimetru de înţelegere interculturală se cere a fi evitată perspectiva intelectualistă asupra interculturalităţii. Cunoscând alte culturi, nu dispar prejudecăţile şi valorizările negative. Cunoaşterea reprezintă o primă treaptă spre acceptarea culturii celuilalt. Trebuie să se instituie şi sentimentul respectului faţă de alteritatea culturală, prin comprehensiune şi intropatie. Cultura nu înseamnă doar contemplaţie şi raportare la o stare potenţială. Aceasta presupune aducerea unui potenţial spiritual în prezent, consumarea acestuia într-un perimetru precis determinat. „Culturile trebuie, întâi de toate, să fie considerate nu produse ale trecutului pe cale de dispariţie, ci matrici de acţiune şi de gândire, care se testează în funcţie de constrângeri noi" (Demorgon, 1996, p. 10). Ne raportăm la elementele culturale ca la ceva care transcende datele limitate ale unei existenţe determinate.

Dialectica unitarului şi pluralului constituie paradoxul creşterii şi diversificării valorilor. Din acest paradox se poate ieşi prin recursul la un plan superior, care transcende planul

concret al manifestării valorilor: metavaloricul. Trebuie căutate puncte de reper mult mai întemeiate şi cu un grad de generalitate mai larg. Acestea sunt constituite din instanţele metaculturale. „Metaculturalitatea este postulată ca acel nivel al cunoaşterii şi al existenţei care face posibil un anumit tratament al tuturor culturilor umane ca ansamblu" (Demorgon, 1996, p. 27). Metavalorile exced, prin constrângere şi putere de semnificare, sistemele axiologice particulare. Interculturalitatea reprezintă instrumentul prin excelenţă al punerii în scenă a dialecticii universal – particular. Această dialectică se poate actualiza prin scenarii de învăţare. Se naşte în acest context o problemă: cum poate fi conexat particularul la general, cum poate individualul capta trăsături ale universalului? E dificilă concilierea şi articularea dintre cele două componente: particularismul şi universalismul structurilor axiologice.

Şcoala reprezintă spaţiul universalizării fiinţei umane. Elevul vine aici pentru a adera la valorile generale, chiar universale. În numele acestui deziderat este sacrificată singularitatea individului. În funcţie de raportul universal – singular se pot concepe două sisteme de învăţământ: unul de salvgardare a particularului, de integrare a particularităţilor culturale ale educaţilor în curriculum, şi altul de ocultare a particularităţilor, de aliniere a tuturor tinerilor la valorile generale, propuse la un moment dat. Care strategie este mai bună? Depinde de intenţiile şi motivaţiile societăţii.

2.2. Cultura – instrument de categorizare a realului

Cultura, ca ansamblu de norme şi valori, apare ca o reacţie a unui grup de persoane la nevoi concrete iscate în perimetre existenţiale speciale. Ea prezintă o morfologie proprie şi realizează un echilibru între nevoile şi posibilităţile fiecăruia, pe de o parte, şi ale societăţii, pe de altă parte. Ea apare în urma unui schimb între comunitate, care prescrie, impune, şi individ, care acceptă, dispune de setul de valori dezirabile. Cultura este expresia sintetică a cunoaşterii realului, a poziţionării noastre faţă de el. Cultura este o „prelungire" a naturii, a realităţii în gândurile, atitudinile şi sentimentele noastre faţă de acestea.

Cultura acţionează intervenind în decuparea câmpului de fenomene într-o reţea de unităţi în interiorul cărora ne ajută să sesizăm, să clasăm şi să ierarhizăm grupe de elemente care se aseamănă sub un aspect determinat; ea contribuie la operaţiile de categorizare, de către indivizi, a unor realităţi interne sau externe. În funcţie de cultură, diferenţele intervin în conţinutul categorizării, în distribuirea prototipurilor sau a punctelor focale ale categoriilor. Categorizarea este o operaţiune de bază cu mai multe funcţii. În continuare vom prezenta două dintre acestea.

Categorizarea regizează activităţile perceptive; puşi în faţa aceloraşi stimuli, indivizii cu diverse culturi nu-i organizează în acelaşi sistem de categorii perceptive şi nu percep în mod necesar aceleaşi lucruri. Ei manipulează în mod diferit registrele vizuale, olfactive, auditive, ritmice. Se pot crea noi categorii sau, dimpotrivă, le putem oculta pe cele existente. Se ştie că eschimoşii discriminează stări foarte diferite ale zăpezii, această separare având etiologii experimenţiale, culturale. Bogăţia limbajului, ca principal mediator cultural, concură din plin la acest lucru.

Numeroase studii au arătat că unele populaţii au o sensibilitate ridicată la iluziile optico-geometrice, unele fiind legate de mediul dominant, cel natural sau construit.

Indivizii organizează spaţiul mai mult orizontal sau mai mult vertical, în funcţie de dominanţa geometriei spaţiului în care trăiesc (la câmpie, la munte). Această variaţie, tradusă prin iluzii perceptive corespunzătoare, este posibilă prin faptul că stimulii proiectaţi pe retină sunt întotdeauna ambigui. Ei cer în mod necesar o interpretare, care se face pe baza interferenţelor cauzale, pornind de la experienţa noastră anterioară. Procesul de enculturaţie ne determină să împrumutăm inferenţe de bază în toate aspectele interacţiunii cu mediul socio-cultural înconjurător. Vedem şi dispunem lumea şi lucrurile din jur în funcţie de experienţele noastre fundamentale.

Categorizarea intervine în mod egal în actul de memorizare ; apelul la amintiri este favorizat prin gruparea în jurul unor categorii.

Cultura proiectează asupra unităţilor pe care le decupează semnificaţii care conduc la anumite moduri de înţelegere şi de acţiune. Se poate spune că o primă funcţie a culturii este de a fasona experienţa umană şi de a diviza continuum-ul existenţial în segmente semnificative pentru a înţelege şi a acţiona eficient asupra ei. Reprezentările se răsfrâng, în cele din urmă, asupra existenţei ca atare. Diferenţele culturale pot afecta chiar modul de conducere a raţionamentului.

Cultura contribuie la fixarea valenţelor pozitive şi negative, ataşând semnificaţii proiectate anterior asupra stimulilor, distingând semnificaţiile interesante de cele neutre, organizându-le şi ierarhizându-le. Ea intervine în mod suveran în imensul câmp al valorilor. Configuraţiile de atitudini şi de motivaţii care se ţes în jurul situaţiilor şi mizelor valorizate colectiv pot avea efecte asupra codului de utilizare a funcţiilor ce sunt solicitate. Valorile tutelează scopurile şi aspiraţiile indivizilor, deci acţionează asupra orientării generale a personalităţii, urmând atitudinile dominante din viaţa socială. Valorile induc o configurare determinată a expresiilor subliminale şi a represiunilor cu efecte variate, mai ales în legătură cu structurarea inconştientului. G. Devereux vorbeşte chiar de un inconştient „etnic", structurat prin constituirea unei refulări, recunoscută colectiv, ca o formă de apărare tipică pentru o societate dată.

Cultura intervine asupra profilului dezvoltării subiectului, prin emergenţa, afirmarea sau, dimpotrivă, prin frânarea unor aptitudini sau atitudini. Această acţiune se dovedeşte importantă mai ales în copilărie, prin interacţiunea cu mediul cultural şi familial, ce intervine în diferite moduri :

1. De la orice subiect se induc aşteptări specifice prin reprezentările culturale, care stimulează la acesta răspunsuri în sensul şi în modalităţile de expresie aşteptate de la el. Este ştiut că etnoteoriile parentale fixează la copil reprezentări despre „normalitate" sau „anormalitate", prescriind şi performanţe adiacente. Prin diversitatea lor, aceste sisteme de aşteptare antrenează diferenţe în modul tipic de dezvoltare, prescris individului într-un mod inerent.
2. Pe lângă presiunea indirectă a teoriilor, anturajul condiţionează direct anumite evoluţii ale subiectului, prin practicile conforme normelor culturale ambiante. Astfel, avansul senzorio-motric al copilului african din anumite triburi tradiţionale se datorează în bună parte bogăţiei stimulilor tactili, posturali şi vestibulo-kinestezici (legănare, balansare) experimentaţi de mama acestuia.
3. Este demnă de subliniat influenţa proceselor de învăţare, ele însele supuse modelelor culturale, asupra dezvoltării diferenţiate a aptitudinilor şi performanţelor individului, din perimetrul informal de învăţare, prin care multe scheme sunt achiziţionate prin imitare (Camilleri, Vinsonneau, 1996, pp. 26-32).

Valorile formale şi normele instituite în societate au o geneză şi o etiologie culturală. Câte societăţi, atâtea sisteme normative. Diversitatea societăţilor generează multiplicitatea sistemelor de drept, de pildă. Anumite acte sunt proscrise în unele societăţi, altele sunt condamnate peste tot. Internaţionalizarea juridică ridică probleme noi. Comunităţile deţin sisteme normative proprii, iar tendinţele de mondializare reclamă unificări juridice, cel puţin privind unele aspecte. Problemele comune revendică soluţionări în comun. Chestiunile legate de bioetică, de crimele împotriva umanităţii, de xenofobie presupun poziţionări comune, rezolvări unitare din punctul de vedere al dreptului internaţional. Numai că aceste probleme sunt semnificate diferit, de la ţară la ţară, întrucât sunt codificate în mod divers datorită traiectelor specifice de categorizare culturală. Acesta este un obstacol veritabil, care trebuie depăşit prin apelul la strategiile interculturale.

2.3. Enculturaţia şi implicitul cultural

Enculturaţia reprezintă procesul prin care un grup cultural încorporează la descendenţi elemente valorice specifice în vederea integrării optime în viaţa comunitară. Această acţiune nu este întotdeauna conştientă şi nu presupune numaidecât un cadru formal de transmitere a zestrei culturale. Prin enculturaţie se poate semnifica cumulul cultural achiziţionat în cursul vieţii, adică ceea ce este disponibil în mediu, deci fără a exista învăţare deliberată, prin contrast cu socializarea, care relevă acţiunile voluntare de integrare socială. Prin urmare, inserţia unei persoane în cultura sa se face, în mare parte, într-un mod inconştient. „Enculturaţia se reduce la o limitare progresivă a comportamentelor biologic posibile la cele care sunt socialmente acceptabile. Aceasta produce paradoxul prin care persoanele cele mai puternic enculturate sunt cele care sunt cel mai puţin conştiente de influenţa pe care cultura o exercită asupra lor" (Dasen, 1993). Învăţarea primelor gesticulaţii culturale se realizează prin contagiune şi imitaţie.

Mediul predilect de realizare a enculturaţiei îl constituie informalul. În general, educaţia informală include totalitatea mesajelor educogene neintenţionate, difuze, eterogene, voluminoase – sub aspect cantitativ – cu care este confruntat individul în practica de toate zilele şi care nu sunt selectate, organizate şi prelucrate din punct de vedere pedagogic. Se pare că educaţia informală precedă şi depăşeste ca durată, conţinut şi modalităţi de insinuare practicile educaţiei formale. Cele mai semnificative mesaje informale sunt cele emise de mass-media. Pentru ca o informaţie parvenită prin mass-media să devină funcţională, adică o cunoştinţă, ea trebuie integrată, conexată şi semnificată valoric în sistemul de reprezentări şi cunoştinţe achiziţionate anterior. O importantă valoare reprezintă, pentru educaţia informală, încercările şi trăirile existenţiale, care, fiind cumulate şi selectate, pot propensa raporturi noi, de adecvaţie, din ce în ce mai eficiente faţă de realitatea înconjurătoare.

Un rol important în actul enculturării valorilor, prin instanţe informale, îl are implicitul cultural. Cultura implicită se referă la formele de organizare şi la principiile care stau la baza structurării şi funcţionării sociale într-o comunitate. Mai mult sau mai puţin direct, urme ale acestor forme sunt inferate şi devin consistente la nivelul comportamentului individual.

Implicitul cultural joacă un rol deosebit de important în realizarea unei înţelegeri interculturale. Prin implicitul cultural se înţelege „o organizare a realităţii, o logică

acceptată şi difuzată de către membrii comunităţii. El presupune un ansamblu de opinii şi credinţe care se vor indiscutabile, care, atunci când sunt susţinute de convingeri, au forţa evidenţei şi virtutea absolutului" (Zarate, 1986, p. 19). Modul de a saluta, de a mânca, de a bea, de a te raporta la alţii, gesturile şi cuvintele folosite pot îndepărta sau apropia oamenii între ei. Implicitul cultural este dobândit în mod difuz, anodin, ca o însumare de experienţe multiple care reflectă o anumită viziune despre existenţă. Aceste elemente conduc, de multe ori, la serioase neînţelegeri între oameni, pentru că sunt luate drept coduri universale, interpretate de către toţi la fel. Fiecare interpretează gesturile şi comportamentele semenului prin propriile grile valorice. Se alunecă, deseori, în multe capcane interpretative. Nu întotdeauna unul şi acelaşi gest are aceeaşi semnificaţie. Bine ar fi ca implicitul cultural să fie interpretat şi lecturat în mod contextual, raportându-l la propriile cadre care l-au generat şi l-au întreţinut.

Să remarcăm faptul că implicitul cultural nu se transmite de la antecedenţi la descendenţi numaidecât pe cale discursivă. Acesta se perpetuează difuz, prin imitaţie şi contagiune socială. Implicitul cultural joacă rolul de liant care cimentează unitatea unui grup. Dacă cel din exteriorul grupului nu conştientizează valorile acestui implicit, nu are şanse reale de a se integra în comunitatea respectivă. Elementele implicite ale unei culturi se ascund în spatele obişnuinţelor de zi cu zi, al regulilor nespuse ce reglementează viaţa intimă a unui grup uman. Aceste elemente se pot naşte şi în perimetrul şcolar, sub forma unui etos specific. Uneori, pentru a intra într-un grup, trebuie mai întâi să-i cunoşti şi să-i accepţi implicitul cultural, regulile sale nescrise de funcţionare. Interiorizarea implicitului în timp, prin efort, reorganizarea şi decentrarea axiologică interioară îi vor facilita noului venit o intrare satisfăcătoare în noul teritoriu cultural. Se poate vorbi de un context tare şi de unul slab, care pot naşte o anumită semnificaţie pentru un oarecare element cultural. „Culturile individualiste vor avea o comunicare cu context slab (informaţia se găseşte cuprinsă aproape în totalitate în mesajul explicit), pe când, în cazul culturilor colective, contextul este important şi vehiculează o mare parte de informaţie (ceea ce înseamnă că nu s-ar percepe decât o parte din informaţie...)" (Ogay, 1996, p. 88).

Aşadar, cultura presupune mai multe registre de fiinţare, cu disponibilităţi de deschidere sau de interpretare diferite, ce trebuie să fie exploatate în situaţiile de interacţiune culturală. Rămâne ca sarcină de viitor identificarea acestor potenţe de facilitare a difuziunilor pentru ca, pe baza lor, să se ajungă la forme convenabile de dialog intercultural. Prin intermediul adulţilor şi al copiilor prezenţi în anturajul lor imediat, copilul foarte mic interiorizează modelul comunicaţional şi funcţiile limbajului. Copilul interiorizează valorile suportului lingvistic, manipulând limba ca instrument. Hamers şi Blanc (1983) remarcă faptul că această interiorizare este un proces psihologic activ „prin care copilul preia singur şi îşi însuşeşte, modificându-le, eventual, valorile vehiculate în cultura în care evoluează" (p. 109). Pentru a-şi putea dezvolta competenţa lingvistică, este necesar ca limba să fie valorizată şi ca însuşi copilul să o valorizeze.

2.4. Aculturaţia şi procesualitatea relaţiilor intercomunitare

Aculturaţia este un termen prin care se poate descrie fenomenul de împrumut al unor conduite şi valori de către un grup de la un alt grup cu care primul vine în contact. Factorii gradului de aculturaţie sunt nivelul şi amplitudinea educaţiei formale (ani obligatorii de şcoală), extensiunea câmpului de interacţiuni în reţeaua socială şi de muncă, vârsta la care se intră în relaţie cu grupul cultural diferit, statutul socio-economic al celor în cauză etc.

Termenul „aculturaţie" inventat de antropologul american G.W. Powel, în 1880, pentru a descrie transformările culturale ale imigranţilor în societatea americană. Există o întreagă literatură în domeniu care surprinde procesualitatea şi reverberaţiile procesului de aculturare. Se susţine, astfel, că aculturaţia poate împrumuta caracteristici patologice din cauza incapacităţii inserţiei simultane a persoanei în două sisteme culturale, sensibil diferite. După cum arată Alex Mucchielli, în acest context apar crize de identitate culturală, cu repercusiuni importante asupra indivizilor în cauză sau asupra colectivităţilor din care fac parte.

Amestecul cultural constituie un proces de interferenţă a bagajelor culturale relativ eterogene, conducând la crearea unei structuri simbolice de un cu totul alt aspect. În centrul acestei interferenţe se află amestecul axiologic (Barbier, 1999, p. 137), respectiv procesul de recreare a semnificaţiilor valorice, în funcţie de diferitele sisteme existenţiale de referinţă. Întâlnirea cu altul mă obligă să-mi recunosc identitatea, să mă apreciez, chiar să mă apăr. Altul impune un joc dialectic de închidere şi deschidere faţă de mine şi faţă de universul valoric înconjurător. Altul mă obligă să mă recunosc ca un întreg procesual şi interactiv. Întâlnirea interculturală este un fel de aculturaţie ce determină o reaşezare a valorilor personale, o altă dispunere ierarhică a lor, un fel de explozie axiologică necesară unei noi aşezări.

Se poate vorbi de un stres al aculturaţiei, care se materializează în anxietate, depresie, sentimente de marginalizare şi excluziune, identitate confuză, boli cu manifestare psihosomatică. Studiile transculturale au încercat să identifice factorii care favorizează apariţia stresului acultural (*cf.* Berry, 1992, p. 285):

- modalităţile de aculturare (prin integrare, asimilare, segregare, marginalizare);
- fazele aculturaţiei (contact, conflict, criză, adaptare);
- natura societăţii dominante (multiculturală sau asimilaţionistă, cu prejudecăţi sau cu discriminare deschisă);
- caracteristicile grupului aculturat (vârsta, statusul, suportul social);
- caracteristicile aculturaţiei la nivel individual (atitudinal, comportamental, afectiv).

Abou (1981) propune o tipologie de cinci situaţii globale de aculturaţie în care nu se ţine dont de dimensiunea individuală a aculturaţiei, ci, mai curând, de schimbările colective care pot fi declanşate prin deplasările unor grupuri. În prima situaţie, contactul are loc între societăţile mai largi sub forma invaziei sau colonizării. În cazul invaziilor, invadatorii adoptă puţin câte puţin din cultura celor pe care i-au invadat, transmiţând urmaşilor anumite trăsături; în acest caz, aculturaţia este reciprocă, dar inegală. În ceea ce priveşte colonizarea, colonizatorii impun cultura lor colonizaţilor, şi se poate vorbi de aculturaţie esenţial unilaterală. În a doua situaţie, contactul are loc între grupuri

particulare de naţionalităţi diferite, cum ar fi cazul armatei americane în Vietnam sau al cooperanţilor din ţările lumii a treia. Este vorba de o aculturaţie unilaterală, dar parţială sau sectorială. În a treia situaţie, contactul se realizează între grupuri naţionale inegale din punct de vedere demografic, precum Elveţia romandă şi Elveţia germanică. Majoritatea domină pe plan economic, dar sunt rare cazurile când minoritatea este dominantă într-un anumit sector. Aculturaţia ar trebui să fie reciprocă, dar foarte inegală. Abou afirmă că această inegalitate tinde să se reducă atunci când o minoritate este dominantă într-un sector dat. Cel de-al patrulea tip de situaţie apare între două grupuri naţionale „egale" din punct de vedere demografic (musulmanii şi creştinii din Liban). Ei îşi apără patrimoniul, dar coexistenţa duce la modificări şi combinaţii culturale multiforme. Aculturaţia este reciprocă, desigur, dar, în mare parte, blocată. Ultima situaţie-tip se realizează când există contacte între numeroase grupuri etnice cuprinse în acelaşi stat, ca în India sau Zair. Aculturaţia ar trebui să fie multiculturală, dar este deseori blocată la niveluri diverse prin compartimentări geografice şi sociale. Ierarhizarea socială, economică, geografică condiţionează modurile de relaţii între comunităţi. Scala după care acestea se dispersează modelează reprezentările sociale.

Aculturaţia este spontană când nu există un contact permanent între populaţiile respective, dar există mediatori suficient de puternici, ca piaţa economică, exportul de produse, importul de ideologii politice. Aculturaţia este forţată când situaţia o impune, dar până într-un anumit punct, pentru că modalităţile sunt lăsate la iniţiativa grupurilor. Se consideră că astfel de migraţii economice diferite sau politice, în societăţile pluraliste, pot întreţine un timp instituţiile şi tradiţiile care le sunt proprii. Aculturaţia este forţată şi atunci când ritmul şi modalităţile sunt impuse prin forţă, cum ar fi, de exemplu, colonizarea.

Abou distinge cinci procese de aculturaţie :

- *reinterpretarea* – adoptarea trăsăturilor şi modelelor culturii dominante în sectorul public, menţinând propriul cod cultural în sectorul privat, ceea ce se întâmplă frecvent în comunităţile emigrante ;
- *sinteza* – afectează în principal copiii de la a doua generaţie ; aceştia probează modele noi de gândire şi simţire, care reprezintă o motivaţie în raport cu una sau alta dintre culturile în contact ;
- *sincretismul* – naşterea unei noi culturi, în întregime eterogenă în raport cu culturile care au provocat-o, ca lumea religioasă provenită din catolicism şi miturile sau ritualurile africane din Brazilia ;
- *asimilarea* – procesul negativ care ar fi o formă de eşec al aculturaţiei şi care poate duce la depersonalizare ; asimilarea mai este considerată în unele medii o bună adaptare la un nou context ;
- *contra-aculturaţia* – procesul de respingere brutală, bruscă, a culturii care se află în curs de dispariţie într-o situaţie colonială şi care poate produce un „mesianism" politic, o reîntoarcere la izvoare.

Autorul susmenţionat scoate în evidenţă experienţele de aculturaţie, dar şi procesele economice care antrenează schimbări individuale. Când întâlnirea a două culturi conduce la o deculturaţie a personalităţii, aceasta este negativă ; când generează o reorganizare culturală a personalităţii, este pozitivă. Criza de identitate pe care o trăiesc cei deculturalizaţi riscă să provoace sentimente de inferioritate, angoasă, agresivitate. Deculturaţia este un concept ce descrie acel proces prin care un individ sau un grup reneagă atât cultura proprie, cât şi orice formă de cultură, ca urmare a unei treceri sau inserţii

defectuoase spre perimetre culturale diferite. Astfel de procese sunt însoțite de serioase perturbări de personalitate (vezi sinuciderile în lanț ale sclavilor africani transferați forțat în America la începutul secolului al XVI-lea).

Emigranții adulți pot pendula relativ ușor între un pol exterior apropiat societății de primire (lumea muncii, administrației etc.) și un pol exterior apropiat culturii de origine (universul familial, timpul liber etc.). De multe ori, copiii lor rup acest echilibru, punând în discuție modul de funcționare a propriei culturii. Acești copii acceptă mai ușor o reorganizare a culturii și se adaptează mai bine noului mediu cultural, intrând direct în noua cultură, fără să mai adopte strategii duplicitare de inserție în mediul socio-cultural. Această raliere este pozitivă când „aculturația are drept consecință o îmbogățire a personalității subiectului, când îi dezvoltă creativitatea" (Abou, 1981, p. 66). În acest caz, conflictul cultural are repercusiuni pozitive pentru că duce la îmbogățirea culturală reciprocă.

După Berry (1989), șase tipuri de schimbări sunt specifice fenomenului de aculturație: schimbări fizice (locuire, urbanizare etc.), schimbări biologice (noi boli, alimentație etc.), schimbări politice (pierderea autonomiei, a drepturilor etc.), schimbări economice (șomaj, salarii etc.), schimbări culturale (limbă, religie, educație etc.) și schimbări sociale (noi relații interindividuale și intergrupale etc.). Într-o situație de migrație, toate aceste schimbări se vor produce mai mult sau mai puțin rapid și în condiții mai mult sau mai puțin bune. Berry pune în evidență patru strategii de adaptare, care sunt procese ce conduc la patru feluri de aculturație. Modelul construit de Berry prezintă patru rezultate ale strategiilor de adaptare de fapt, patru tipuri de aculturație (asimilare, integrare, separare/segregare, marginalizare), la care se ajunge în funcție de răspunsurile la următoarele probleme: prima are în vedere dacă e importantă sau nu păstrarea identităților și caracteristicilor culturale (cutume, limbă, religie etc.), și a doua privește voința de a lega relații cu alte grupuri din societate. În cazul asimilației, are loc abandonarea completă a identității culturale în favoarea identității comunității dominante. Asimilarea se referă la un proces unidirecțional, prin care noii veniți sunt înglobați în societatea-gazdă, prin adoptarea limbii, obiceiurilor, valorilor și, în final, a modului de viață al grupului dominant. Întrucât individul sau grupul este introdus total în cultura dominantă, identitatea culturală inițială este înlocuită cu cea a grupului supraordonat, conceptul de integrare are conotații negative și este asociat cu noțiunea de pierdere și/sau renunțare la cultura originară. „În procesul de integrare, subiectul păstrează o parte din specificitatea sa culturală, făcând parte din unele structuri ale societății dominante. Integrarea nu este realizată printr-o mișcare unilaterală a noului venit spre societatea dominantă. Aceasta se aseamănă cu un proces multidimensional, în care toate elementele părții integrante sunt redefinite de către noul venit. Fiecare integrare provoacă o nouă elaborare a integrității societății în schimbare. Această situație pare, deseori, cea mai echilibrată și poate satisface exigențele individului și ale comunității. În cea de segregare/separare, fie individul dorește păstrarea identității sale culturale «intacte», fie societatea dominantă împiedică stabilirea tuturor relațiilor. În sfârșit, procesul de marginalizare se află într-un alt tip de aculturație (asemănător cu segregația), din cauză că aceasta nu este voluntară, iar societatea dominantă joacă un rol fundamental în practica marginalizării" (Perregaux, 1999, p. 107). Integrarea redefinește individualitatea în contextul unor noi repere culturale, iar asimilarea o atrofiază și o aneantizează. Prin integrare persoana poate câștiga ceva, se amplifică spiritual, prin asimilare aceasta pierde substanța proprie și se pierde pentru totdeauna.

2.5. Rase, culturi şi migraţii

Mulţi teoreticieni consideră că nu există rase, mai exact, că noţiunea de rasă este eronată din punct de vedere ştiinţific. Prezumţia de la care se pleacă este aceea că, datorită migraţiilor şi relaţiilor interetnice, toate fiinţele umane sunt hibride şi, în aceeaşi măsură, cuprind similitudini şi diferenţe. Aceasta nu înseamnă că rasismul este inexistent. Atitudinea este indusă de însuşi discursul născut în legătură cu această problemă. Folosirea termenului „rasă", într-o lume care adoptă o logică binară şi care reprezintă lucrurile ca distincte şi separate, sugerează indirect că rasele, ca realitate obiectivă, ar exista. Acest termen este folosit chiar şi în „Declaraţia universală a drepturilor omului", în care se subliniază că aceste drepturi sunt valabile pentru toţi, „fără nici o deosebire, mai ales de rasă".

Rasismul, ca atitudine, este frecvent la nivelul practicilor educative. Rasismul se ascunde nu numai la nivelul atitudinilor care se manifestă la un moment dat din partea actorilor (profesori, elevi, personal administrativ, părinţi etc.), ci şi la nivelul acţiunilor, instituţiilor şi ideologiilor şcolare. Se face distincţie între trei niveluri ale rasismului educativ : rasismul personal, rasismul instituţional şi rasismul de stat. Rasismul personal se evidenţiază în relaţiile interpersonale, dintre copii, dintre elevi şi profesori, dintre profesori şi părinţi etc. Rasismul instituţional se infiltrează prin politicile şi practicile agenţiilor sau organizaţiilor şcolare (prin felul de structurare a claselor, programelor, acţiunilor didactice). Rasismul statal este unul mai sofisticat, explicitat şi întreţinut de legi, de politici ample, de strategii şi practici structurate (Sarap, 1986, p. 11).

Rasismul, în cadrul curriculum-ului, există la două niveluri : nivelul explicit şi cel implicit. Obiectele de învăţământ pot conţine reziduuri ale ideologiei imperialiste, poziţionări retrograde, prevalorizări pernicioase la adresa altor rase. Texte şi fotografii cu conţinut rasist se regăsesc într-o manieră explicită. Nivelul implicit se regăseşte le nivelul curriculum-ului ascuns, prin etosul comunicativ, asumpţiile şi presupoziţiile care stau la baza învăţării (Sarap, 1986, p. 10).

După unii specialişti (Wieviorka, 1994, p. 67), există mai multe niveluri de manifestare a rasismului :

- nivelul infrarasismului, când fenomenul relaţionării negative la alte rase este minor şi aparent dezarticulat. Violenţa poate să apară în mod difuz, localizat ; segregarea se poate contura atât în formă socială, cât şi rasială, de exemplu, în jurul unor enclave în care mizeria şi şomajul rivalizează cu marginalizarea grupurilor etnice ;
- nivelul rasismului fragmentar, mai precis şi mai manifest, exprimat cu claritate în presă sau în anumite cercuri. Violenţa este suficient de repetitivă şi nu mai este o expresie întâmplătoare a unor grupuri izolate. Segregarea sau discriminarea sunt mai marcate, perceptibile la mai multe niveluri ale vieţii sociale ;
- rasismul ca politică explicită, când generează dezbateri şi manifestări de violenţă, mobilizând sectoare ample ale populaţiei, creând contextul favorabil unei violenţe amplificate sau utilizând el însuşi această violenţă ca instrument de preluare a puterii ; mişcarea politică, aflată în acest stadiu, capitalizează opiniile şi prejudecăţile, le orientează şi le dezvoltă ; ea se prevalează de elemente doctrinare care încetează să mai fie marginalizate, atrage intelectuali autentici, se înscrie într-o tradiţie ideologică

sau o creează, făcând, în acelaşi timp, apel la măsuri concrete discriminatorii sau la un proiect de segregare rasială ;

- nivelul statului rasial, când statul însuşi se organizează pe baza unor orientări rasiale, dezvoltă activităţi politice şi programe de excludere, de distrugere sau de discriminare masivă, face apel la intelectuali sau savanţi, mobilizează resursele sistemului judiciar, structurează instituţiile în funcţie de aceste categorii. Rasismul devine total dacă cei care conduc statul reuşesc să subordoneze totul : ştiinţa, cultura, economia, valorile morale şi religioase, trecutul istoric, educaţia.

Rasismul dezvoltă şi un plan cultural de manifestare. Conceptul de *rasism cultural* se referă la acea atitudine care procedează la refuzarea oricărei alterităţi culturale. Altul, din acest punct de vedere, este definit de grupul ce practică rasismul ca pe ceva diferit de tradiţia sa, de naţiunea sa, de religia sa, de limba sa, de istoria sa, iar această diferenţă ireductibilă va constitui, pentru grupul în discuţie, ameninţarea că va aduce pe tapet, prin discurs şi fapte, practici de segregare, de expulzare sau de destrucţie. Paradoxul rasismului cultural este că acesta construieşte în imaginar diferenţa pe care o denunţă, respingându-l pe celălalt pentru o diferenţă care nu este foarte vizibilă, ci destul de palidă, dacă nu chiar nulă. Se pune în mişcare o logică de inferiorizare şi categorizare, care face ca relaţia cu celălalt să fie una de dominare şi de exploatare (Wieviorka, 1996, p. 31). Rasismul nu este doar o simplă etichetare. El distruge şi neagă alteritatea, nonidenticul, pentru a exersa izolarea şi excluderea. Rasismul încearcă să întroneze şi să justifice o altă ierarhie, bazată pe premise naturale neutre axiologic, comportamental, uman.

Fenomenul migraţionist a existat dintotdeauna. Unii consideră că migraţiile pentru supravieţuire ar preceda într-un fel omul ; după cum se crede că unealta nu i-ar fi proprie omului (manipularea uneltelor ar fi favorizat doar umanizarea), aşa şi migraţiile nu s-ar fi născut o dată cu umanitatea, dar ar fi contribuit la realizarea condiţiilor materiale ale apariţiei progresive a „reflecţiei", a „distanţării", apoi a „conştiinţei reflexive". Migraţiile moderne au distrus o iluzie, cea referitoare la unitatea teritoriului, a „poporului" şi a statului. Societatea autentică, multiformă, dispare în spatele acestei triple dependenţe. Migraţiile distrug monopolul teritoriului şi graniţelor. Această nouă realitate eclipsează ficţiunea omogenităţii culturale şi face din stat o simplă pârghie administrativă, menită să gestioneze treburile curente ale unei societăţi. Mai recent, atracţia banului a dus la apariţia unei noi forme de migraţie, sub forma unor fluxuri transeuropene de prostituţie, organizate de noii mafioţi ai comerţului cu sex şi ai vânzării tinerelor fete (din Europa Centrală şi Orientală, mai ales), pentru a lucra în baruri şi în cabarete în Europa Occidentală. O altă mişcare, din Occident în Orient, de această dată, o constituie „turismul" sexual.

Migraţiile nu antrenează degenerescenţa şi disiparea culturală, pe care unii le clamează, ci, dimpotrivă, întărirea sau continuitatea prin reînnoire. Fenomenul migraţiei îl predispune pe migrant la resemnificarea şi interpretarea trăsăturilor culturii, ea însăşi diversă, plecând de la propriul său context şi de la propriile sale repere valorice. El se află, astfel, în situaţia apartenenţelor multiple, care pot crea conflicte (intra- sau interindividuale) mai mult sau mai puţin violente. Imigranţii din prima generaţie vor reinterpreta după schemele culturii proprii trăsăturile culturale ale societăţilor de primire în care se integrează, în timp ce urmaşii lor vor reinterpreta, după paradigmele noii culturi receptate, o serie de date culturale (cutume, obiceiuri) moştenite de la părinţi (vezi şi Abou, 1981).

2.6. Şocul cultural şi nevoia decentrării

Şocul cultural constituie acea experienţă emoţională şi intelectuală ce apare la cel care, plasat accidental sau datorită unor activităţi specifice în afara contextului socio-cultural iniţial, resimte o puternică stare de disconfort şi de stres existenţial. Reacţia poate fi de destrămare a identităţii, de frustrare sau de respingere, de revoltă şi anxietate sau, de ce nu, de mirare şi fascinaţie în faţa noului. Şocul poate genera fie o mai bună cunoaştere şi inserţie în cultura proprie, fie o stare de disoluţie interioară, fie o adaptare convenabilă la culturi străine. Şocurile culturale au mai multe componente:

- şocuri relative la percepţia diferită a spaţiului şi timpului;
- şocuri legate de diferenţele în cadrul structurii grupului familial: tipul de familie, sistemul parental, rolurile soţilor, modalităţile de comunicare şi control în familie, socializarea copiilor etc.;
- şocuri datorate tipurilor diferite de sociabilitate: ospitalitate, prin daruri, schimburi reciproce, de tatonare sau respingere etc.
- şocuri datorate reactivităţii diferite faţă de cererea ajutorului: de luare în considerare, de dispreţuire, de neimplicare etc.;
- şocuri legate de întâlnirea cu rituri şi credinţe magico-religioase diferite;
- şocuri care au loc ca urmare a reprezentărilor diferite asupra schimbului cultural (Cohen-Emerique, 1999).

Şocurile culturale se pot naşte în situaţiile de formare. În acest context, şocul se poate transforma în autoşoc, atunci când candidatul la formare conştientizează distanţa care se naşte între el şi ceilalţi. Se ştie că un rol deosebit în construirea sinelui îl are valorizarea realizată de alţii şi de propriul eu. Când criteriile de valorizare ale persoanei nu mai concordă cu cele ale mediului, intervin discontinuitatea, ruptura, stresul valorizant. În mod continuu, orice persoană se raportează la alta, pentru a-şi confirma identitatea proprie. Prezenţa de sine se cere a fi confirmată prin alţii. Acest proces de confirmare de către alteritate se realizează pe următoarele axe:

- dialectica diferenţiere – asemănare; eul se evidenţiază prin opoziţie cu non-eul, cu ceva care este diferit;
- dialectica siguranţă existenţială – vulnerabilitate; identificarea de sine îmi asigură o securitate funciară ce trebuie să prefaţeze orice încercare de redefinire a eului;
- fenomenologia negocierii frontierelor identitare; limitele identitare nu sunt date o dată pentru totdeauna; ele sunt mutabile, deschise spre alteritate.

Şocul cultural, ca ameninţare identitară, se insinuează în cazul unei neconcordanţe între reprezentarea venită din interior, de la sine, şi reprezentarea venită din exterior, de la ceilalţi. Şocul cultural poate fi atenuat sau anihilat prin încercarea de a ne îndepărta de propriile referinţe culturale sau, cel puţin, de a nu le lua ca puncte absolute de reper. Trebuie experimentată o decentrare faţă de reperele încetăţenite. Decentrarea constă în procesul de luare a unei distanţe faţă de sine, reflectând la sine însuşi, ca subiect care se percepe ca obiect, purtător al unei culturi sau al unei subculturi în care se integrează modele profesionale şi norme instituţionale, actualizate de fiecare dată într-un mod personal, individual. Doar printr-o mai bună cunoaştere de sine, a identităţii sociale şi

culturale, se poate ajunge la conştientizarea relativizării punctelor proprii de vedere. Decentrarea, ca activitate psihoculturală, trebuie să fie obiectiv al formării, mai ales pentru cei chemaţi să facă educaţie de tip intercultural şi multispiritual.

Ralierea la cultura altora nu este deloc simplă. Pătrunderea în sistemul cultural al alterităţii se realizează treptat, trecând printr-o serie de paşi:

1. *Cunoaşterea.* Înainte de toate trebuie să ne informăm în legătură cu cultura altora, să ne instruim, să citim multe despre celălalt, să călătorim, să dăm o dimensiune personală valorilor culturale ale alterităţii. E nevoie de o cunoaştere dinăuntru, personalizată, printr-o proiecţie empatică. Altfel, rămânând la distanţă, reci, abstracţi, riscăm să ştim ceva despre ceilalţi fără a-i înţelege şi fără a-i respecta.
2. *Acceptarea.* Apropierea de cultura neexperimentată încă înseamnă să ştii să te apleci spre discursul celuilalt, spre justificările şi întemeierile sale valorice. Chiar dacă registrele de coduri, lingvistice sau simbolice, nu coincid, trebuie să ştim să-l ascultăm pe celălalt, să-i simţim prezenţa, să-i cunoaştem mobilurile, pretenţiile, visurile.
3. *Comunicarea nonverbală.* Capacitatea de comunicare derivă şi din ştiinţa decodificării elementelor suprasegmentale ale limbajului verbal, a raportării la contextul emiterii mesajului propriu-zis. Detaliile contextului comunicativ (veşminte, obiecte simbolico--religioase, organizarea spaţiului, poziţia locutorilor, mişcări, mimică, pantomimică) sunt deosebit de relevante pentru înţelegerea interculturală.
4. *Contactul cu mediul.* Deplasările în contextul fizic, socio-cultural al emergenţei unor valori străine sunt de o mare eficacitate în comunicarea dintre culturi. Imersiunea corporală, în modurile concrete de viaţă, în peisaj, în economia existenţei celuilalt reprezintă o modalitate de a face din alteritate o parte sau o experienţă a vieţii personale, intime.
5. *Raportarea la timpul celuilalt.* Descoperirea universului celuilalt constituie un demers temporal, stadial, care încearcă să se apropie de o altă dimensiune a temporalităţii, trăită de celălalt. Relaţiile umane fac din timp un aliat necesar; ele dau o anumită lumină şi dimensiune evenimentelor percepute şi trăite. Timpul nu mai este neutru: el aduce o nouă semnificaţie faptelor adăpostite în „cutele" lui.

Înţelegerea altuia înseamnă un act interpretativ şi presupune o minimă poziţionare hermeneutică. Ea nu este repetare, preluare identică, ci reajustare şi reasamblare. Când un individ se situează între două culturi există riscul apariţiei unui dezechilibru transcultural, din cauză că apare o tensiune între valorile specifice celor două sisteme culturale; în acest tranzit cultural, individul riscă să se „rătăcească", deoarece valorile „vechi" nu sunt (încă) validate şi confirmate în cultura nouă, de inserţie. Criteriile axiologice sunt prost reperate sau nu sunt identificate. Se pare că e necesară o anumită perioadă de timp, de acomodare, pentru discernerea sau descoperirea valorilor analoage ale „noii" culturi (sau valorile „de substituţie"), în vederea stabilirii unui referenţial valoric restructurat, din perspectiva căruia să se poată descifra satisfăcător noul spaţiu spiritual.

S-ar părea că liantul comun, platforma de legătură dintre diferiţii protagonişti culturali, este metacomunicarea. Aceasta este constituită, după Demorgon (1989, pp. 145-146), din componente direct perceptibile, precum dispozitivul nonverbal care însoţeşte comunicarea verbală (suport imagistic, mimică, pantomimică, gesturi, tăcere, mod de rostire a numelor proprii etc.).

Raportarea la cultura proprie sau a altora presupune o serie de operaţii de înţelegere şi cuprindere a experienţelor culturale. Conceptul de comprehensiune interculturală comportă trei strategii cognitive distincte (Ouellet, 1991, p. 59):

- strategia de comprehensiune autointerpretativă, unde se încearcă înţelegerea din interior a universului de semnificaţii îmbrăţişat de membrii unei societăţi;
- strategia eterointerpretativă şi istorică, unde se încearcă explicarea raţională a diverselor manifestări ale unei culturi, adoptând punctul de vedere transcultural al unei discipline teoretice sau istorice;
- strategia relativismului critic, unde fiecare experienţă culturală este raportată fie la propriul context de zămislire, fie la paradigme analoage cu cultura de bază.

După F. Ouellet (1991, pp. 59-60), se pot distinge 12 operaţii cognitive principale, specifice celor trei strategii:

A. Operaţii cognitive în relaţie cu strategia autointerpretativă:

- încercarea de înţelegere a altora prin raportarea la alte sisteme de semnificaţii specifice unei societăţi;
- exerciţiul de reconstruire a semnificaţiilor utilizând deodată concepte specifice experienţei membrilor societăţii studiate şi concepte mai îndepărtate de experienţa utilizată de societăţile respective;
- încercarea de elaborare a interpretărilor universului de semnificaţii proprii unei societăţi date, astfel încât ele să fie acceptate cel puţin în linii mari pentru membrii acestei societăţi;
- determinarea în ansamblul subculturilor societăţii globale a subculturii la care se rataşează semnificaţiile studiate;
- recunoaşterea caracterului dinamic şi multiplu al apartenenţelor culturale.

B. Operaţii cognitive în relaţie cu strategia eterointerpretativă:

- buna circumscriere a obiectului studiat şi definirea cu precizie a datelor, pe care o explică cercetarea;
- explicitarea raporturilor de influenţă între o manifestare culturală dată şi anumite elemente ale contextului în care ea are loc;
- utilizarea sau construirea unui sistem de propoziţii ipotetice care redau relaţiile dintre anumite variabile, astfel încât sistemul să sugereze puncte de reper;
- controlarea raţională a validităţii explicării propuse pentru ca să verificăm concordanţa cu datele de observaţie.

C. Operaţii cognitive în raport cu strategia relativizării critice:

- identificarea în propria societate a aspectelor care sunt comparabile, din anumite puncte de vedere, cu alte aspecte ale societăţii studiate;
- identificarea şi caracterizarea elementelor asupra viziunii lumii susceptibile de a îngreuna înţelegerea societăţii studiate, situând aceste elemente prin raportare la contextul istoric şi social în care ele se inserează şi prin raportare la viziunea asupra lumii a membrilor societăţii studiate;
- identificarea condiţiilor istorice şi sociale în care se inserează punerea în operă a operaţiilor cognitive ale înţelegerii interculturale.

2.7. Medierea interculturală

Comunicarea interculturală presupune două componente : comunicarea personală şi comunicarea socială. Comunicarea personală presupune o creştere a competenţei comunicaţionale a primitorului. Această formă de competenţă incumbă trei dimensiuni : competenţa cognitivă (capacitatea de a cunoaşte cultura şi limba celui cu care se intră în contact, istoria, instituţiile, concepţiile asupra lumii, credinţele, moravurile, normele, regulile de relaţionare...), competenţa afectivă (disponibilitatea de adaptare interculturală prin probarea capacităţilor, emoţionale şi motivaţionale, de a empatiza) şi competenţa operaţională (capacitatea de a te comporta într-un anumit fel, de a experimenta conduite interculturale pozitive, de a combina conduitele verbale şi nonverbale etc.) (Wiseman, 1995). Comunicarea socială presupune o comunicare interpersonală şi o comunicare mediatică (interacţiune parasocială).

Mediatorul este persoana care intervine pentru facilitarea unui acord între două sau mai multe persoane. Medierea constă în acţiunea de a pune în acord, de a concilia persoane sau grupuri, de a juca funcţia de intermediar în acceptarea, cunoaşterea şi gestionarea unor dificultăţi. Medierea asigură şi un contact cu mediul extern al spaţiului de întâlnire (servicii sociale, poliţie etc., în cazul mediului şcolar).

Cele mai uzitate medieri sunt cele de ordin lingvistic. Medierea interlingvistică reprezintă acel proces de intermediere între două sau mai multe limbi, mai exact, între persoane care vorbesc limbi diferite. Astfel de medieri (mai ales orale) sunt parţiale, selective şi subiective. Mediatorul informează/deformează procesul însuşi de mediere cu experienţe şi sensuri care îi aparţin. Mediatorul lingvistic trebuie să-şi recentreze comunicarea, să creeze sensuri din mers, adesea contextuale, să elaboreze o punte de înţelegere care depăşeşte perimetrul strict al limbii. Un mediator lingvistic nu este un simplu traducător sau o maşină de tradus, ci o fiinţă ce pune în contact două experienţe de viaţă, două sisteme de valori, purtate, desigur, de limbă. Un bun mediator lingvistic devine un excelent animator al comunicării interculturale. De aceea, profesorii de limbi moderne joacă un rol deosebit în întâlnirea şi comunicarea interculturală.

A negocia înseamnă a asigura o serie de schimburi, de puncte de vedere, de înţelesuri pentru a ajunge la un acord. E vorba de realizarea unui minimum de înţelegere sau a unui compromis, pentru a evita violenţa simbolică dintre protagoniştii raliaţi la coduri simbolice diferite. Compromisul, ca realizare a unui spaţiu cultural comun, este un proces complex, care presupune din partea protagoniştilor o minimă deschidere şi flexibilitatea referenţilor culturali. Principiile care stau la baza unei deschideri, în cazul confruntărilor valorilor, ar putea fi (Cohen-Emerique, 1999, p. 239) :

- examinarea raţională a logicilor care se confruntă prin cele două grupe de valori, sub forma dialogului şi a căutărilor în comun ;
- realizarea unei poziţionări intercritice şi refuzarea adevărurilor definitive ;
- deschiderea mutuală către reprezentări edificate pe aceeaşi realitate, chiar prin creaţie culturală ; crearea unor seturi valorice „universalizabile”, care mai pot fi negociate, şi nu a unor coduri „particulare”, definitive, pentru fiecare dintre părţi.

Medierile au şi limite. Atunci când codurile aflate în dispută se situează la distanţe apreciabile unele de altele, medierea este dificilă, dacă nu chiar imposibilă. În acest caz,

nu putem apela la mediatori care fac parte din una dintre culturile aflate în conflict. E recomandabil să se apeleze la cineva din afara spaţiului simbolic respectiv. Există, de asemenea, şi limite instituţionale : toate instituţiile noastre funcţionează în sistem etnocentric : spitalele, şcolile, instituţiile comunităţii locale etc. Regulile şi normele de funcţionare a instituţiilor sunt determinate de factori culturali particulari. Dreptul într-o ţară occidentală este diferit de cel ce operează la nivelul unui trib izolat din Africa, să zicem. Statul la coadă la un ghişeu oarecare are conotaţii diferite în România, comparativ cu o ţară occidentală.

La nivelul instituţiei şcolare se pot distinge mai multe avantaje ale medierii culturale, în funcţie de perspectiva din care se vizează diversele probleme. Iată câteva perspective, cu avantajele corespunzătoare.

1. Din perspectiva profesorilor :

- mediatorul este un colaborator care preia o serie de sarcini ale corpului profesoral, derobând cadrul didactic de o serie de probleme. Fiind în contact cu exterioritatea şcolii, poate întreprinde demersuri în mod autonom, caută informaţii adecvate, merge la domiciliul elevilor, dacă este cazul ;
- datorită cunoaşterii culturii elevului şi a familiei sale, poate înţelege mai bine o situaţie specială ;
- prin anumite intervenţii, poate facilita, în relaţiile profesor – elevi, reînnodarea unor raporturi normale după iscarea unor situaţii conflictuale ;
- permite o centralizare a cunoaşterii problemelor la nivelul şcolii, oferind reţete intervenţioniste în concordanţă cu specificul comunităţii de elevi.

2. Din perspectiva părinţilor :

- mediatorul oferă părinţilor posibilitatea de a fi înţeleşi în apartenenţa lor culturală, de a fi pe aceeaşi lungime de undă ;
- mediatorul este un intermediar investit cu o anumită încredere în înţelegerea problemelor ; este receptat ca fiind mai „obiectiv" ;
- mediatorul este un consilier, un susţinător pentru părinţii aflaţi în situaţia de blocaj sau în neputinţă de acţiune.

3. Din perspectiva elevilor :

- mediatorul este o persoană mai aproape de elev, susceptibilă de a înţelege şi a asculta doleanţele elevilor ;
- în situaţii de conflict, mediatorul poate găsi resurse pentru ieşirea din criză, predispunându-i pe actorii implicaţi să-şi schimbe atitudinile ;
- mediatorul poate facilita comunicarea părinţi – elevi, atunci când apar blocaje la acest nivel ;
- când mediatorul este de aceeaşi cultură cu elevul, acesta din urmă găseşte în el o sursă de valorizare, de identificare ;
- datorită încrederii mărite a elevilor în mediatori, aceştia au avantajul de a cunoaşte primii o serie de disfuncţionalităţi sau de a le anticipa (Allemann-Ghionda, 1994, pp. 370-392).

În general, medierea culturală în şcoală are un caracter profilactic, de evitare a unor disfuncţiuni care pot să apară la un moment dat. Aceasta are un caracter deliberat şi chiar

programat. A aştepta să apară tensiunile şi abia apoi să acţionezi este o practică profund nedidactică. Funcţia în cauză poate fi îndeplinită de toţi profesorii, între aceştia detaşându-se consilierul psihopedagog sau profesorul cu o anumită experienţă internaţională şi competenţă interculturală.

2.8. Comunicarea interculturală – o exigenţă a modernităţii

Comunicarea interculturală este acel schimb (sau tranzacţie valorică) însoţit de înţelegerea semnificaţiilor adiacente, între persoane sau grupuri care fac parte din culturi esenţialmente diferite. Schimburile se pot realiza la nivel ideatic, verbal, nonverbal, comportamental, fizic, obiectual, organizaţional. Pot fi implicite sau explicite, inconştiente sau deliberate.

Fenomenul transmisiei culturale este deosebit de complex. Sensurile difuziunii culturale sunt multiple şi destul de greu de reperat. Pentru a avea totuşi o imagine asupra acestui proces, vom apela la modelul transmisiei culturale propus de Berry şi colaboratorii săi (1992, p. 18):

A. Transmisie verticală (de la antecedenţi direcţi)
   1. enculturaţia generală
   2. socializarea realizată de părinţi
B. Transmisie oblică (de la alţi adulţi)
   a) din propriul grup
      1. enculturaţia generală
      2. socializarea specifică
   b) de la alte grupuri
      1. aculturaţia generală
      2. resocializarea specifică
C. Transmisie orizontală (de la congeneri)
   1. enculturaţia generală
   2. socializarea specifică de la cei de aceeaşi vârstă

Comunicarea culturală este cu atât mai dificilă, cu cât cea mai mare parte a elementelor ei componente sunt destul de evanescente, mai puţin vizibile şi mai greu comprehensibile. Precum aisbergul, a cărui măreţie nu se vede, două treimi din el fiind cufundate, tot aşa cea mai mare parte a culturii rămâne ascunsă celor care iau contact pentru prima dată cu ea. Este drept că aspectele exterioare ale culturii (arhitectura, artele, îmbrăcămintea, ritualurile etc.) sunt uşor reperate şi cunoscute. Rămân însă mentalităţile, concepţiile, idealurile – un câmp vast, aproape nedeterminat. O comunicare interculturală veritabilă cere timp şi răbdare din partea protagoniştilor. Cu cât cunoaşterea unei culturi străine se adânceşte, cu atât marja viitoarelor descoperiri se lărgeşte. Familiarizarea cu o parte invizibilă a aisbergului stârneşte curiozitatea pentru aflarea altora. Cumulul valoric achiziţionat, precum şi antecedentele culturale funcţionează ca un filtru de lecturare a noilor stimuli culturali. Predeterminările culturale (cultura iniţială a celui care se apropie de una străină) sunt resemnificate prin comparări cu noile date culturale. Cunoscându-i pe alţii, mă cunosc mai bine şi pe mine. Învăţarea interculturală constituie o coordonată importantă a oricărui program de educaţie. Ea are ca obiectiv

cultivarea receptivităţii faţă de diferenţă, integrarea optimă a noutăţii valorice, mărirea permisivităţii faţă de alteritate, formarea unei competenţe interculturale.

Elementele unei culturi primesc semnificaţii determinate în funcţie de sistemul de referinţă propriu acelei culturi. Nici o formă culturală nu are o semnificaţie numai atemporală şi aspaţială. Ca să „învii" o secvenţă de cultură oarecare e nevoie să restabileşti întregul său context. Familiarizarea cu ceva necunoscut presupune naşterea sau actualizarea unor legături noi. Accesul la o cultură anterioară sau la o altă cultură existentă se realizează printr-un soi de traducere şi interpretare permanentă. Reformularea şi transmutarea sunt exerciţii intersemiotice, prin care o cultură încorporează elemente ale altei culturi. Această relecturare intraculturală conduce la ceva mai mult sau mai puţin decât a fost. Echivalările sunt aproximative şi schimbă deseori sensurile prime. Reactualizarea unei culturi este „creatoare", „îmbogăţitoare". Persoana care transgresează propria cultură pentru a ajunge într-o alta nu va avea capacitatea de a reformula unitatea originară a noii culturi, ci va crea un nou registru, un nou câmp de ramificaţii semiotice şi noi contexte ilustrative, prin îmbinarea experienţei culturale vechi cu elementele nou ivite. Noul este lecturat însă prin intermediul instrumentelor culturale vechi. Niciodată individul nu va putea renunţa la schemele culturale achiziţionate mai demult.

Comunicarea interculturală pune faţă în faţă două tendinţe oarecum contradictorii: stabilitate şi schimbare. Adaptarea constituie în sine o mişcare contradictorie. Ea presupune o deschidere asupra mediului, dar şi o receptare a unor stimuli aşa cum sunt ei la un moment dat, printr-o necesară, dar dificilă acomodare. Sunt situaţii când mediul ne presează, obligându-ne să ne transformăm. Apare acum procesul de asimilare, în sens piagetian, respectiv de modificări interne datorate modificărilor externe. Ca subiect autonom, structurat, trebuie să receptez modificările exterioare pentru a face din ele modificările mele interne, după legile mele proprii. Acomodările şi asimilările nu sunt separate unele de altele; ele lucrează împreună, reglând şi echilibrând relaţia individului cu lumea.

Fenomenul trecerii spre o altă cultură poate fi înţeles mai uşor apelând la conceptul de topologie, preluat din matematică. Topologia este o ramură a matematicii care studiază procesul conservării unor proprietăţi fundamentale ale unor figuri atunci când acestea apar în contexte cu totul schimbate (de pildă, atunci când foaia de hârtie pe care am desenat un triunghi este deformată, mototolită). Cu alte cuvinte, se are în vedere o serie de invariabile care supravieţuiesc unor modificări. La nivel cultural, constantele pot fi verbale, tematice sau formale (*cf.* Steiner, 1983, p. 515). În acest context apare operant conceptul de *universale culturale*. *Universalele culturale* sunt constante valorice, structuri comportamentale identice pentru culturi diferite, precum structura, rolurile şi relaţiile familiale, atitudinile faţă de boli, credinţele religioase, practicile şi atitudinile sexuale, modurile de subzistenţă şi de muncă, stilurile de comunicare şi de educaţie. Universalele culturale pot facilita lecturări şi interpretări ale unor culturi total diferite.

Marile arhetipuri, precum şi unele mărci expresive pot fi detectate în mai multe culturi. Înţeleasă din punct de vedere topologic, o cultură apare ca un şir de traduceri şi transformări. Cultura contemporană poate fi considerată o suită de traduceri/transformări constante ale câtorva motive de bază. Prin această „traducere" (transcripţie, transpoziţie, reiterare, variaţie), „structurile de profunzime" ale unei culturi rezistă şi se actualizează contextual în „structuri de suprafaţă", în funcţie de o referenţialitate

socio-culturală determinată. Configuraţiile spirituale occidentale sunt, în fond, variaţii tematice ale aceloraşi motive care se pot găsi în toate culturile. Aşa-numitele renaşteri culturale nu sunt decât mutaţii de accente, redescoperiri ale unor expresii spirituale ocultate, restabiliri ale unor coduri culturale uitate. Orice nouă expresie culturală apare în interiorul şi pe o bază valorică preexistentă. Tradiţia noastră culturală se instalează pe aceeaşi „sintaxă", dimensionată funciarmente pe măsura omului dintotdeauna şi de pretutindeni. Pentru înţelegerea mutuală este necesară o negociere a sistemului de referinţe comune între partenerii acestui schimb. Elementele comune se pot converti în suporturi pentru catalizarea procesului de integrare. Se va forma o competenţă interculturală, adică acea capacitate de a transgresa în mod optim limitele propriei culturi spre stimuli valorici străini, care vor fi semnificaţi din perspectiva referinţelor culturale iniţiale, de bază. Competenţa culturală, după unii autori (Koester, 1993, pp. 64-69), presupune mai multe componente : contextul schimbului cultural, trebuinţe şi oportunităţi valorice interiorizate, motivaţii, cunoştinţe, acţiuni promovate de protagonişti.

Atunci când contactele dintre purtătorii a două culturi devin antagoniste, este de dorit să se creeze zone de intercomprehensiune, adică un spaţiu de întâlnire pe baza unor valori comune ce asigură funcţionarea unui dialog acceptabil. Această zonă face trecerea către un dialog efectiv, lipsit de pericole.

Posibilitatea deschiderii este indicată de unii cercetători printr-o anumită capacitate de interculturalitate. Capacitatea de interculturalitate (Nicklas, 1996, pp. 180-181) este rezultatul unui proces de învăţare. Ea tinde către două obiective :

- lărgirea capacităţii de percepţie pentru tot ceea ce este străin. Această capacitate presupune ca noi să fim capabili de a ne interoga certitudinile proprii şi de a trăi insecuritatea ce rezultă din faptul că nu putem interpreta ceea ce este străin cu grilele de lectură prestabilite. Situaţiile ambivalente angajează stări de insecuritate pentru că nu putem răspunde stimulilor externi prin reacţii obişnuite. E de dorit ca prin educaţie să favorizăm astfel de deschideri şi să le convertim în ceva fecund ;
- capacitatea de a-l accepta pe altul ca fiind altceva. În întâlnirea cu străinii sunt două moduri eronate de a reacţiona : primul mod constă în a nega diferenţa şi a refuza acomodarea cu altul ; al doilea mod constă în a-l recepta pe altul ca pe ceva negativ, a-l percepe cu duşmănie, temere sau agresivitate.

În acest proces de apropiere faţă de alteritate se pot naşte mai multe atitudini, dintre care unele pot fi negative. Trebuie să se evite două atitudini :

- dacă diferenţa este considerată radicală şi absolută, comunicarea se transformă în confruntare, blocând procesul dezirabil de învăţare ;
- dacă, dimpotrivă, diferenţa este negată, limitele se diluează, contururile dispar, identitatea culturală alunecă în nediferenţiere ; procesul de învăţare nu mai poate avea loc.

Comunicarea interculturală se mulează pe un joc între închidere şi deschidere. A sesiza dinamica acestor limite fluctuante înseamnă a acţiona în mod inteligent şi pedagogic. Numai că acest deziderat constituie o sfidare pentru demersurile atât teoretice, cât şi practice ale învăţării interculturale.

Procesul de primire – acceptare naşte un perimetru cultural nou, mai bogat şi mai divers în stimuli culturali. Acesta nu cuprinde exclusiv elemente dintr-o direcţie sau alta,

ci sinteze noi, ca urmare a îngemănărilor, continuităţilor şi complementarităţilor dintre datele culturale preexistente. Cultura este un prealabil la ivirea unor evenimente sau situaţii multiple. Ea este „determinantul care determină" (Demorgon, 1989, p. 53), este un factor activ al transformării şi evoluţiei sociale viitoare. Stipularea existenţei unor diferenţe valorice între culturi diferite devine din ce în ce mai problematică. Perspectiva disjunctivă asupra acestei probleme este deosebit de malefică. Este naivă tranşarea dintre valorile „rele" şi „bune" în materie de cultură. Trebuie păstrate şi exploatate valorile „vechi", identice sau nonidentice cu cele ale culturii-„gazdă", în chip contextual. Doar astfel individul se va „acorda" cu o multitudine de stimuli culturali, poate diferiţi, dar importanţi, asigurându-se o receptare şi o trăire a diversităţii modalităţilor culturale din noul mediu. Este foarte plauzibilă necesitatea restabilirii conjuncturale a unei alte ordini de priorităţi axiologice. Dar sunt obligatorii acumularea şi semnificarea tuturor valorilor neexperimentate încă, pentru îmbogăţirea spirituală a insului, ce este nevoit să transgreseze spre alte orizonturi culturale. S-ar părea că liantul comun, platforma de legătură dintre diferiţii protagonişti culturali, este deţinut de metacomunicare. Aceasta este constituită, după Demorgon (1989, pp. 145-146), din componente direct perceptibile, precum dispozitivul nonverbal care însoţeşte comunicarea verbală (suport imagistic, mimică, pantomimică, gesturi, tăcere, mod de rostire a numelor proprii etc.).

Alţi autori propun alte concepte ce pot exprima ipostaze ale comunicării interculturale. De pildă, Jacques Demorgon (1999, p. 188) propune conceptul de *complex intercultural*, care ar putea facilita înţelegerea drumului către alteritate. Acesta este identificabil, mai întâi, la nivel intracultural. Termenul „complex intracultural" nu are nimic peiorativ în sine, ci înglobează acel nucleu al unei culturi, structurat în timp şi care caracterizează o cultură dată. „Un complex intracultural este constituit ca un sistem articulant de conduite situate la diferite niveluri şi în diferite domenii. Acest sistem parţial stabileşte un punct de consistenţă şi, adesea, de rezistenţă în sistemul general al unei culturi" p. 189). Complexele intraculturale se constituie cu prioritate prin intermediul a două procese diferite: întăriri şi compensări. Întăririle operează pornind de la răspunsuri bine selecţionate, adaptându-le, dacă este necesar. O serie de răspunsuri particulare se generalizează. Compensările se compun din corijări, ponderări, nuanţări, contextualizări ale unor răspunsuri culturale şi ţin de maleabilitatea unei culturi.

Este de la sine înţeles că e bine să ne cunoaştem fiecare nucleul dur al propriei culturi, complexul cultural ce caracterizează un anumit câmp de valori. Cunoaşterea complexului cultural atrage după sine structurarea şi utilizarea complexelor interculturale pentru buna comunicare dintre culturi. Complexele interculturale se constituie atunci când o serie de membri a două culturi se întâlnesc pe baza propriilor complexe intraculturale. Întăririle şi compensările uneia şi ale celeilalte culturi se inversează, constituindu-se un nucleu comun, ce se negociază permanent, fiind deschis stimulilor culturali diverşi.

Comunicarea culturală dobândeşte astăzi noi trăsături: raţionalizare şi internaţionalizare. A comunica a devenit o întreprindere ce este gestionată cu multă acribie. Totodată, penetrarea simbolurilor culturale s-a mondializat, prin unificarea codurilor formale, cromatice, sonore, lingvistice, sociale, culturale, simbolice (*cf.* Pontoizeau, 1992, p. 147) la scară planetară. Această tentă de masificare asigură, dincolo de pericolele inerente, şi o nivelare culturală care poate facilita o mai bună comunicare şi înţelegere între mase de oameni cu tradiţii culturale diferite sau contrastante. Era

informatică şi generalizarea inteligenţei artificiale au ca finalitate reformarea canalelor de transmisie culturală (atât calitativ, cât şi cantitativ), în perspectiva asigurării unui liant comun, care să garanteze o aliniere la aceleaşi standarde valorice. Rămâne însă ca înzestrarea cu sens a aceloraşi simboluri culturale să asigure diferenţierile necesare şi fireşti dintre persoane şi indivizi. Altfel, dacă toţi ar înţelege la fel obiectele culturale, s-ar ajunge la nivelări şi omogenizări deosebit de periculoase. Idealul în materie de cultură este nu de comunicare şi nivelare absolută, de ştergere a diferenţelor, ci de creare a unor punţi de legătură spirituale care vor fi frecventate sau exploatate, parţial şi temporar, în funcţie de cerinţe grupale sau de disponibilităţi individuale.

2.9. Relativismul cultural

Relativismul cultural este o concepţie potrivit căreia nici un comportament nu poate fi judecat decât prin raportarea la contextul cultural în care acesta apare. Înainte de a valoriza conduitele unor indivizi, acestea vor fi relaţionate la fondul cultural de credinţe şi expectanţe presupus de mediul cultural de bază. „A te întreba asupra locului culturii tale în multitudinea culturilor lumii, a renunţa la impunerea acesteia şi a nu o mai considera singura demnă de a fi împărtăşită, toate acestea ţin de conceptul de relativism cultural, considerat deseori un principiu de bază al abordării interculturale în educaţie" (Perregaux, 1999, p. 93). Respectarea diversităţii este pozitivă când este însoţită, într-o situaţie multiculturală, de o interogaţie asupra referinţelor comune negociate.

Solidaritatea şi interdependenţa dintre membrii unui grup sunt accentuate la societăţile de tip comunitar, unde relaţiile de convivialitate sunt mai evidente. Dar această realitate naşte o serie de probleme legate de deschiderea spre alteritate. În societăţile individualiste, comportamentele prosociale sunt mai palide şi au o explicaţie diferită de realizarea unei comuniuni. Astăzi, clasa de mijloc occidentală valorizează autonomia persoanei şi reuşita sa, ignorând deseori mediul său familial, de bază sau lărgit (Ladmiral, Lipiansky, 1989).

Relativismul poate să conducă la acceptarea pasivă a formelor culturale aberante, chiar dacă acestea sunt incompatibile cu propriile convingeri şi angajamente. Se poate admite orice în numele relativităţii culturii. Dacă relativitatea unei norme este ceva pozitiv, absolutizarea relativităţii conduce la închiderea în sine şi negarea altuia. Focalizarea excesivă pe singularitate, în detrimentul recunoaşterii dimensiunii universale a umanului, afirmarea necondiţionată a echivalenţei sistemelor blochează iniţiativele sociale şi educative. Relativismul cultural nu poate funda o etică pentru că ceea ce este contingent nu poate genera universalitate.

Cohen-Emerique (1989) arată dificultatea, pentru practicieni, a acţiunii sociale sau psiho-educative, de a atribui, în situaţii interculturale, semnificaţii comportamentelor. În codurile de interpretare pe care le propune, definiţia identităţii este o noţiune plurală, şi ea spune că „există capcane multiple în dorinţa de a aplica automat o schemă de analiză bazată numai pe normele şi valorile culturii de origine, fără a lua în considerare faptul că este vorba de un anumit individ cu o subiectivitate proprie, cu o istorie de viaţă specifică şi putând avea mai multe grupuri de apartenenţă şi de referinţă" (p. 33). În definiţia dată de Ladmiral şi Lipiansky (1989) termenului „intercultural", aceşti autori nu îl considerau un contact între două obiecte independente – în cazul acesta, două

culturi independente –, ci o „interacţiune în care aceste obiecte se constituie în aceeaşi măsură în care ele comunică" (p. 10). Este subînţeles că, aici, cultura nu este considerată un dat obiectiv, autonom şi relativ fix. Ei o situează într-o „perspectivă sistemică şi dinamică în care culturile apar ca procese sociale neomogene, în continuă evoluţie şi care se definesc atât prin relaţiile lor mutuale, cât şi prin caracteristicile lor proprii" (p. 10).

Recunoaşterea diferenţei nu trebuie să conducă la abandonarea principiului universalităţii. Se naşte o tensiune între singularitatea situaţiilor şi universalitatea valorilor. Într-o perspectivă relativistă, gestionarea conflictelor normelor este irezolvabilă, pentru că în absenţa unor referinţe de a transcende particularităţile nu pot să apară soluţii (Porcher, Abdallah-Pretceille, 1998, pp. 66-68).

Conflictul normelor are o bază contingentă şi se actualizează într-un context multireferenţial (marcat de istorie, economie, politic, social etc.). Rezolvarea unui conflict nu poate avea pretenţia unei generalizări. Într-o societate deschisă şi plurală, conflictul nu este eradicat şi nici nu se urmăreşte acest obiectiv. Doar sistemele totalitare urmăresc raţionalizarea totală prin excluderea principiului noncontradicţiei şi al transparenţei absolute. Rezolvarea trece printr-un necesar proces de argumentare şi comunicare, ce permite acceptarea unui proces de obiectivare, de raţionalizare, de căutare sau întronare a unui acord provizoriu.

3. PROCESUALITATEA IDENTITATE – ALTERITATE CULTURALĂ

3.1. Construcţia identitară. Metamorfoze posibile

Identitatea este un dat, un fapt aproape „natural". Este precum libertatea ; nu trebuie să constituie un motiv nici de lamentaţie, nici de mândrie. Ea se înscrie în limitele unui tezaur care se moşteneşte. Numai că aceasta poate să limiteze şi să predetermine destul de mult mişcarea individului. Să luăm cazul numelui, pe care îl purtăm fiecare dintre noi. El pare arbitrar, dar arbitrarietatea este numai de primă instanţă şi, oarecum, artificială. De îndată ce un nume a intrat în lume, el nu mai este inocent. Poartă în urma (umbra) sa o evidentă doză de preinformare, dată de totalitatea însuşirilor persoanelor care l-au purtat. Una este să te numeşti Ionescu şi alta este să te numeşti... Ceauşescu. Numele este un marcaj social, de care instituţiile noastre au nevoie şi pe care se sprijină. Şcoala, poliţia, închisoarea, armata pun mare preţ pe numele nostru, adâncind şi consacrând separarea, marcarea, opoziţia, acuzarea, marginalizarea. Trăim într-o eră în care se manifestă un „exces" de identitate. Totul este organizat pentru a marca diferenţele. Sângele familial ne poate produce stări de tristeţe sau nevroze. Nu de puţine ori, dezicerea şi înstrăinarea ne vin în minte şi ţinem să le dăm curs. Nu întotdeauna afilierea familială este dorită şi conduce efectiv la revelarea eului. Se ţinteşte alteritatea, stăpungerea etichetei identitare. Omologia structurală dintre nevroza familială şi nevroza identitară, naţională sau etnică este o ipoteză demnă de a fi luată în seamă. Refuzăm nu numai matricea familială, ci şi spaţiul agorei, al patriei.

Printre mijloacele utilizate pentru a menţine constanţa existenţială, persoana umană elaborează permanent strategii identitare pentru a imprima un sens integrator întregii experienţe, inductoare a unor valori şi norme de existenţă. Acest sens contribuie la menţinerea sinelui în starea de recunoaştere, de re-probare a lui, chiar cu riscul unor reajustări. În acest efort continuu de a păstra acest sens, de a menţine o imagine pozitivă despre sine, subiectul intră în relaţie cu experienţe proxime specifice alterităţii. Putem spune că identitatea se schimbă permanent, este dinamică, pluralistă, interactivă. Sistemul cultural satisface, înainte de toate, funcţia ontologică de a furniza individului o structură de sens şi de valori prestabilite, ceea ce-i procură o unitate internă, o continuitate şi o coerenţă fără nevoia de a le construi permanent.

Identitatea individuală este înţeleasă ca identitatea sinelui, subiectul aflându-se în centrul interesului. Identitatea individuală constituie acea structură subiectivă, suficient de stabilă, pe care o posedă subiectul ca efect al recunoaşterii de sine. Chiar dacă identitatea include elemente repetitive (tendinţe, atitudini, sentimente, reprezentări), această constanţă trebuie să aibă puterea de a integra şi noul. Constanţa nu este de ordin

mecanic, o repetare nedefinită a aceloraşi elemente : identitatea este dialectică, activă, autoprogresivă. Identitatea personală este o identitate de valori, de construcţie a eului în consens cu o tablă sau ierarhie valorică. Din punct de vedere valoric, putem avea o identitate prescrisă, pusă la dispoziţie de instanţe suprapersonale, societale. Cu această referinţă intrăm permanent în contact şi negociem. În acelaşi timp, identitatea se prefigurează şi în funcţie de dispoziţii care sunt unice şi particulare. „Constituirea identităţii este un serios şi elaborat joc de oglinzi. Este o interacţiune temporală complexă a mai multor practici de identificare externă sau internă a subiectului sau populaţiei. Pentru a înţelege procesul constitutiv al acesteia, e nevoie să fii capabil să situezi oglinzile în spaţiul şi mişcarea timpului" (Friedman, 1995, p. 141). Alături de această dimensiune a identităţii, există şi identitatea socială atribuită individului de mediul social, o identitate în care acesta se recunoaşte. Identitatea socială este produsul interacţiunilor dintre individ şi mediul în care există. Fiecare individ se defineşte printr-o apartenenţă la un grup social, sursă a valorizării şi a semnificării propriei persoane. Se pot distinge trei tipuri de identităţi colective, date de apartenenţe specifice :

- apartenenţa naturală (sex, culoarea pieii), pe care rolurile sociale o transformă în entitate socială ;
- apartenenţa înnăscută (etnie, religie, naţionalitate), care poate fi schimbată, cu o mai mică sau mai mare greutate ;
- apartenenţa dobândită (prin formaţie, instrucţie, incluziunea într-o asociaţie, organizaţie).

Societatea nu este o realitate omogenă, ci îşi imprimă structurii grupale o coerenţă variabilă. Identitatea noastră socială este o combinatorică de subidentităţi (Carmel Camilleri), care se mobilizează dinamic, se pun în evidenţă în funcţie de situaţii. Această glisare ne asigură o identitate a apartenenţei sau a participării. Caracterul structural al unităţii identitare permite un soi de „pluralizare", adică o coexistenţă contradictorie între mai multe linii de definire socială a persoanei. Situaţiile de identitate plurală, de identitate „amestecată" sunt numeroase şi sunt generate de mecanisme sociale. Creolizarea este „o formă de identificare cu alţii, o formă stabilizată prin aranjamentele hegemonice care emerg într-un sistem global. Natura amestecată a culturilor altor popoare este reală prin mijloacele stabilizării instituţionalizate chiar a identităţilor sociale... Stabilirea şi menţinerea identităţii creole sunt mai mult acte sociale decât culturale... Utilizarea conceptului de creol în contextul colonial a fost un mecanism stabil al identificării, bazat pe un punct de vedere esenţializat al culturii. Dacă lumea este înţeleasă astăzi ca o mare creolizare, aceasta este expresia identificării cu experienţe ce transcend culturalul, atingând fenomenele etnice, naţionale ale graniţelor, ca fenomene globale" (Friedman, 1995, pp. 209-210).

Identitatea personală comportă trei niveluri. La nivelul cel mai de jos, subiectul se confundă cu un „noi", cu membrii subgrupului de care aparţine şi care îl separă de „alţii". Acest sentiment de distincţie între două regiuni ale colectivului începe să se particularizeze. La al doilea nivel, pe lângă secvenţa specifică subgrupului, trebuie să se ţină cont de maniera diferenţiată în care individul se manifestă ; colectivul este manipulat de fiecare în parte, progresând către un sine specific. La al treilea nivel apar caracteristici personale nete, care îl disting pe individ în propriul său grup.

După Tajfel (1978), fiecare persoană aspiră la o percepţie pozitivă despre sine, la o identitate pozitivă. Imaginea despre sine este, în parte, determinată social. Tajfel defineşte

identitatea socială ca fiind partea concepţiei despre sine care derivă din conştiinţa apartenenţei la unul sau mai multe grupuri sociale. Valoarea şi semnificaţia emoţională atribuită apartenenţei la aceste grupuri sunt factori fundamentali în elaborarea unei perspective pozitive despre sine. În plus, crede Tajfel, identitatea socială trece printr-un proces de categorizare socială, prin împărţirea mediului social între grupul propriu şi grupul străin. Este de înţeles aspiraţia persoanei către o categorizare pozitivă a sinelui. Aspectul pozitiv al categorizării sociale – ce exaltă sentimentul apartenenţei, al solidarităţii, al securităţii – presupune şi o parte negativă. Realitatea socială se împarte între „noi" şi „alţii", între „buni" şi „răi". Construirea identităţii sociale poate genera reacţii de excluziune, de respingere, de agresare a altora. Construirea identităţii sociale se realizează printr-un proces permanent de comparare cu alţii, cu alte grupuri. Suntem dispuşi, printr-o astfel de poziţionare, să ne atribuim doar calităţi pozitive, în timp ce spre ceilalţi aruncăm o lumină nefavorabilă. Proiectăm chiar, în ceilalţi, tot ce avem noi mai rău ; îi dezavuăm, îi dezaprobăm, îi criticăm, îi distrugem pe ceilalţi pentru a ne introna „noi". În timp ce propriul grup este divinizat, celălalt este diabolizat. Să recunoaştem că preconcepţiile şi imaginile defăimătoare la adresa celorlalţi sunt consubstanţiale emergenţei unei identităţi. Acestea sunt părţile ascunse ale unei identităţi, paradoxal, pozitive.

Şcoala de la Bristol (născută în jurul lui H. Tajfel, 1978) evidenţiază două niveluri ale identităţii : identitatea socială şi identitatea personală. Prima ipostază cuprinde atributele categoriale, care se referă la categoriile sociale (bărbat, femeie, tânăr, tată, student etc.) care ne includ. Ea constituie pentru fiecare o combinare de subidentităţi legate de subgrupurile ce mobilizează o serie de funcţii de circumstanţă. Identitatea personală comportă trei dimensiuni :

- la nivelul de bază, pe măsură ce subiectul se simte asemănător cu ceilalţi membri ai grupului, ia cunoştinţă că este separat de ceilalţi, se delimitează de exgrup ; acest sentiment de distincţie între noi şi eu, adică între două regiuni ale colectivului, începe să creeze particularităţi ;
- la al doilea nivel, pe lângă priza de conştiinţă a secvenţelor prin care trece individul, trebuie să se ţină cont de maniera diferenţiată în care este investită, ceea ce comandă ierarhia subiectivă : această manipulare a colectivului, proprie fiecăruia, ne face să progresăm spre dimensiunea individuală a identităţii ;
- la ultimul nivel apar caracteristici personale, care disting subiectul de altul din sânul aceluiaşi grup (Camilleri, Vinsonneau, 1996, p. 23).

Se ştie că orice identitate se construieşte în cadrul unei relaţii de diferenţă – asemănare cu ceea ce este altul. Problema identităţii culturale este una dintre cele mai urgente şi mai complexe chestiuni ce trebuie să fie rezolvate de comun acord. Circumstanţele actuale, caracterizate prin multiplicitatea schimburilor, deschiderea frontierelor, creşterea masivă a circulaţiei oamenilor şi ideilor pun sub semnul întrebării concepţiile tradiţionale asupra identităţii. Pentru că trebuie să construim, să dezvoltăm şi să învăţăm modalităţi de convieţuire laolaltă, în această pluralitate a culturilor, este indispensabil să abordăm relaţia identitate – alteritate într-o modalitate ea însăşi plurală.

Conceptul de identitate culturală este destul de flu şi dificil de cuprins. El poate fi circumscris prin invocarea atât a dinamicii culturale, cât şi a individului ce încearcă să ţină pasul cu această dialectică. „O identitate stabilă, rigidă, osificată, obiect al unei

fixaţii – subliniază Micheline Rey – constituie o carcasă asimilabilă câteodată unui mecanism de apărare şi, de aceea, este simptomatică unei situaţii de criză" (1984). În acest fel, identitatea culturală ar putea fi asimilată unui stereotip. Conceptul de identitate culturală este un construct care are drept trăsături caracteristice reducţia, fixaţia şi tendinţa de generalizare. Identitatea culturală este, într-un fel, un soi de etichetă pusă, în primul rând, de un observator care nu se află sub puterea reflexiei obiective a unei exteriorităţi culturale. Mai tot timpul, identităţile se definesc din interior. Iată aici contextul epistemic ce generează ambiguitatea legată de acest concept. Sensibilizarea faţă de contextul cultural al altuia nu presupune numai un plan intelectual al formării prin educaţie. Educaţia presupune şi o formare comportamentală, dar, mai ales, una relaţională. Comportamentele culturale presupun componente de ordin atitudinal şi afectiv. Ele sunt încorporate de individ, uneori, prin imitaţie, încercare şi eroare, în afara unui proces discursiv, verbal, întotdeauna conştient şi explicit. De aceea, educaţia interculturală trebuie să vizeze, mai întâi, acest fond care este o premisă a reuşitei inducerii interesului elevilor faţă de teritorii spirituale inedite, altele decât cele încetăţenite. În învăţământ, culturile se cer a fi studiate într-o manieră comparativă şi, în acelaşi timp, complementară. Trebuie identificate acele filtre culturale (*les cribles culturels*, vezi Micheline Rey, 1985) prin care membrii unei comunităţi diferite înţeleg şi semnifică realitatea, prin alternarea sondărilor şi explorărilor câmpului cultural. Autoarea susmenţionată sugerează chiar necesitatea unei abordări *stereoculturale (appproche stéréoculturelle)* în educaţie, pentru mai buna circulaţie a valorilor dintr-o cultură în alta. După opinia Michelinei Rey, abordarea stereoculturală uşurează recunoaşterea şi conştientizarea filtrelor culturale. Această practică ar facilita decriptarea unor stimuli culturali necunoscuţi încă şi ar permite stăpânirea şi perceperea diversităţii culturale. Abordarea culturilor „în stereo" este o bună ocazie pentru a se crea copiilor situaţii favorabile descoperirii varietăţii gusturilor, a formelor de expresie, a limbajelor, a formelor de organizare socială, a stilurilor de viaţă, a regulilor de comportament, a perceperii timpului, a obiectelor, a vieţii, a imaginarului individual sau colectiv.

A discuta asupra identităţii individuale sau colective presupune o abordare interacţionistă şi situaţională. Emergenţa unei identităţi presupune întâlnirea şi raportarea la altul. Nu se poate vorbi de identitate de sine fără raportarea la altul sau la dinamica temporală. Suntem ceea ce suntem ca individualitate şi prin „lipsa" pe care o căutăm sau o găsim în alteritate. În această proiecţie în/spre altul putem să ne împlinim şi să ne percepem plenitudinea sau limitele reale. După ipoteza situaţională, identitatea este o unitate plurală, o structură dialectică prin care unitatea subiectivă este în mod constant negociată prin seria de transformări induse de diversitatea de situaţii proxime. Asociindu-se la acest punct de vedere, C. Camilleri este de acord că transformările externe i se prezintă individului ca semnificate şi structurate deja de o serie de parametri care vin din interioritatea sa, din experienţele sale anterioare. P. Tap defineşte identitatea culturală ca un sistem dinamic de sentimente axiologice şi de reprezentări prin care actorul social, individual sau colectiv îşi orientează conduitele, îşi construieşte istoria, caută să-şi rezolve contradicţiile prin relaţionarea la alţi actori sociali, fără de care nu se poate defini şi percepe satisfăcător. Pentru E.H. Erikson, identitatea personală este vizată în termeni de unitate, de continuitate şi de similitudine cu sinele, singura preocupare fiind ca această unitate să-şi asigure existenţa şi continuitatea în reţeaua complicată a relaţiilor şi acţiunilor exterioare (1963). Pentru Joseph Leif (1981, p. 60), identitatea culturală se

poate realiza în două moduri : prin integrarea în sistemul social, într-un mod difuz – dar constrângător şi pregnant – şi prin intermediul demersurilor educative în şcoală.

Sunt şi teoreticieni care analizează chestiunea identităţii punând în prim-plan ipostazele schimbării şi adaptării. Kasterstein vorbeşte, de pildă, de o identitate circumstanţială, ca fiind o identitate ce năzuieşte să se adapteze la situaţii şi roluri diferite. Putem astfel constata că ne aflăm în faţa unei dileme : în fond, identitatea este un proces sau o structură ? Este aceasta o entitate evolutivă sau statică ? C. Camilleri susţine că devenirea noastră individuală este realizată nu atât din alterări, cât din constanţe. Dinamica identităţii personale pune problema coerenţei noastre existenţiale, a ansamblului nostru de reprezentări despre sine şi despre univers. Dacă nimic nu este stabil, totul intră în disoluţie. Credem că problema identităţii axiologice trebuie să fie înţeleasă prin corelarea şi racordarea noastră la schimbările neîncetate pe care ritmurile dezvoltării mediului ni le impun cu preeminenţă. Înseşi criteriile de valorizare, a individului, în ceea ce are el constant, devin flu şi relative, încât în această valorizare vom pleca de la criterii permutabile, interşanjabile, etalând, după caz, fie adaptabilitatea, fie constanţa, în funcţie de circumstanţe.

Cât priveşte problema alterităţii culturale, dificultăţile teoretice sunt şi mai numeroase. Să ne aducem aminte, în acest context, de perspectiva organicistă a lui O. Spengler, care, ştim prea bine, susţine ideea incomunicabilităţii culturilor. Pentru acest filosof, fiecare cultură constituie o unitate închisă, ce trebuie luată ca atare. Cea mai mare parte a gânditorilor contemporani sunt de acord cu necesitatea interferenţei culturale şi recunosc forţa îmbogăţitoare a contactului cultural.

Cercetătorii din perimetrul educaţiei interculturale relevă, în mod explicit, importanţa alterităţii pentru delimitarea şi constituirea identităţii doritoare să-şi alăture alteritatea şi experienţele acesteia. Micheline Rey sugerează faptul că interculturalitatea nu presupune, cum se sugerează deseori, „dreptul la diferenţă", întrucât acest slogan (pedagogic) conduce la apartheid şi tinde chiar să-l justifice. „Interculturalul este, mai curând, dreptul la egalitate (pe care diversitatea nu o pune în chestiune) şi, mai ales, locul esenţial al alterităţii, care simultan fundamentează şi reînnoieşte întreaga viaţă (individuală şi socială) şi însăşi cultura" (1993a, p. 2). Posibilităţile de adaptare a individului vor deveni atunci mai largi. Individul poate actualiza un anumit segment identitar, pentru a se ancora mai bine în situaţiile în care se implică. În acelaşi timp, contactul cu altul constituie cea mai bună ocazie de a se interoga asupra propriei identităţi. Chiar învăţarea, după M. Serres (1991), este un proces care conduce la încrucişare (*metissage*), la amestec, adică la înmănuchierea de influenţe care ne formează, ne deformează (uneori, şi deformarea este necesară) şi ne transformă.

3.2. În căutarea identităţii celuilalt

Integrarea individului într-o nouă cultură îl obligă să-şi revadă identitatea proprie şi, dacă este cazul, să şi-o reformuleze. Identitatea este dată, înainte de toate, de inserţia individului într-o ordine simbolică recunoscută de către grup sau de comunitate. Autocategorizarea subiectului, în ceea ce priveşte identitatea, este inseparabilă de categorizarea altora (Khoa, 1993, p. 36) ; de aici, existenţa unui ansamblu de coduri de cunoaştere şi de recunoaştere a subiectului de către grup şi invers. Identitatea se exprimă nu numai în

funcţie de ceea ce eu sunt, ci şi în funcţie de ceea ce trebuie să fiu, în concordanţă cu valorile grupului. Logica existenţei unui grup impune controlări interne, dar şi gestionarea deschiderii către alte culturi. Fiecare identitate presupune două dimensiuni fundamentale: integrarea permanentă a elementelor eterogene în comunitatea de bază şi deschiderea comunităţii în funcţie de necesarele influenţe externe.

Raportarea la alteritate poate împrumuta caracteristici contradictorii, paradoxale. Confruntarea cu alteritatea poate provoca reacţii de adversitate, de condamnare, de respingere, din anumite puncte de vedere, dar şi de atragere, de acceptanţă, de admiraţie, din alte puncte de vedere. Calitatea relaţionării cu ceilalţi nu este întotdeauna precisă, definitivă. Poţi foarte bine să-i accepţi pe străini din punctul de vedere al abitudinilor, al manifestării culinare, artistice etc., dar, în acelaşi timp, poţi să-i respingi ca etnie, popor, entitate individuală. Raportarea la alţii nu este globală, ci secvenţială, selectivă.

Subiectul se relativizează în raport cu altul sau cu diferitele circumstanţe, îşi deschide anumite paliere identitare care sunt compatibile cu cele ale altora. Avem de-a face cu o organizare „modulară" a personalităţii, diferitele module spirituale asamblându-se şi activându-se în funcţie de numeroase variabile. Identitatea culturală autentică este modificabilă, structurantă, autoconstructivă. Desigur, personalitatea se organizează în jurul unui nucleu axiologic relativ stabil, care polarizează valori adiţionale, din mers, aduse de mediu. Identitatea personală este oarecum contradictorie: ea presupune entităţi categoriale, intolerante la schimbare, bazate pe fidelitate faţă de propriile valori, dar şi entităţi atributive, modificabile şi deschise la incitările valorice ale mediului.

În acelaşi timp, calitatea relaţionării între grupuri străine creşte pe măsură ce aceasta se intensifică şi este repetitivă. Întâlnirile şi contactele diversificate şi pe multiple planuri garantează o percepţie pozitivă reciprocă. „Ipoteza de contact", avansată în studiile de psihologie socială (Nicklas, 1996), pleacă de la presupoziţia că apropierile dintre grupuri sunt facilitate de multitudinea şi amplitudinea contactelor. Pe măsură ce interacţiunile apar, distorsiunile de percepţie şi discriminările dispar. Alte studii arată că nici punerea în contact nu rezolvă problemele. Situaţiile de proximitate socială pot ascunde sau potenţa şi mai mult categorizările negative, activizând şi mai mult, când circumstanţele permit, ura reciprocă. Să luăm cazul regiunii Kosovo, unde, timp de decenii, cele două entităţi etnice au trăit „împreună", au constituit chiar familii mixte, şi constatăm cu durere ce s-a întâmplat în anii din urmă. Singure, contactele (de altfel, necesare) nu sunt suficiente pentru a netezi calea unei bune înţelegeri şi comunicări interculturale.

Contactul dintre culturi reprezintă o procesualitate deosebit de complexă. Interculturarea este acel ansamblu de procese prin care indivizii sau grupurile interacţionează, ele aparţinând de două sau mai multe ansambluri ce reclamă culturi diferite sau se pot raporta la culturi distincte (Clanet, 1993, p. 70). În încercarea de înţelegere şi apropiere faţă de alteritate trebuie parcurse mai multe etape:

1. Subiectul se exprimă în codul lui specific. Confruntat cu un nou cod, el îl traduce pe cel nou, conform datelor ştiute. Codul nou este asimilat în cel vechi.
2. Subiectul realizează, totuşi, că propriul cod cultural se dovedeşte inapt să exprime date ale noii realităţi. Subiectul intră în codul cultural al altuia, îşi va apropria noul cod sau acesta îl va apropria pe subiect. Acest tip de apropriere are niveluri diferite – instituţional, relaţional, intrapersonal – şi poate fi constrângător sau la libera alegere a subiectului. Subiectul devine altul, implicându-se sau operând cu noul cod (la un

moment dat, el poate reveni la codul vechi). Codul vechi nu dispare complet. Această ruptură (definitivă sau temporară) poate genera crize.

3. Dezechilibrul sau conflictul generat prin prezenţa a două coduri diferite poate antrena căutarea unei medieri, încercarea de a crea un simbol de uniune între cele două coduri. În acest caz, subiectul creează o distanţă critică prin avansarea unui discurs, punându-se în ipostaza de cercetător al unor ansambluri culturale. Poate avea loc o relativizare a codurilor culturale cu care operează.
4. Subiectul va confrunta realităţile celor două coduri culturale, situându-se fie într-un cod, fie în celălalt, fie într-unul exterior acestora. Se creează un fel de al treilea spaţiu cultural (un fel de metacod sau metacultură), ce împrumută câte ceva din cele două coduri de referinţă. Obiectivul unei formări interculturale ar putea fi tentativa de a ieşi din culturo-centrism prin crearea unui spaţiu intermediar între cele două coduri culturale.

Observăm că primul pas îl reduce pe celălalt la propriul cod cultural. Este o poziţie etnocentrică sau culturo-centristă. Cu al doilea pas se intră în codul cultural al altuia. Prin implicare, încerci să devii altul, fără ca acest lucru să fie posibil. În al treilea pas intervine decentrarea, prin raportare la coduri culturale diferite, al sinelui şi al celuilalt. Se ia act de caracterul relativ al codurilor. Ultimul pas creează medieri, simboluri comune ce permit deplasări între coduri culturale diferite, prin relaţionarea la un spaţiu intermediar, de înrădăcinare.

În general, raportările interculturale antrenează noi poziţionări faţă de realităţile culturale, determină extragerea de noi semnificaţii sau înzestrarea cu noi sensuri a aceloraşi simboluri culturale din perspectiva unor puncte de referinţe schimbate. Schimbarea modului de reperare a realităţii culturale necesită mai multe operaţiuni complementare (Clanet, 1993, p. 140):

- reperarea sistemului de semnificare al noii culturi ca fiind ceva distinct, ce poate da naştere la rupturi, la neputinţa de a articula sistemul, la pierdere de sens sau chiar la producere de nonsens;
- recunoaşterea unei valori în sistemul nou de valori; introducerea unei perspective relativiste;
- transformarea sistemului de semnificare printr-o trecere de la un sistem relativ închis la un sistem relativ deschis, adică tocmai introducerea unei perspective interculturale.
- la nivel educaţional, posibilitatea resemnificării faptelor culturale se realizează la nivelul mai multor paliere. Trecerea către o altă cultură angajează mai multe niveluri de realizare a educaţiei (Clanet, 1993, p. 141):

- *Nivel instituţional*, prin deschiderea şcolii spre asociaţii culturale, asociaţii de părinţi, spre problemele concrete ale comunităţii;
- *Nivel grupal*, prin crearea de gupe mixte de educatori – educatori, educatori – părinţi, educatori – cercetători etc.
- *Nivel relaţional*, prin instaurarea unei dialectici a identităţii şi diferenţei în relaţia cu altul;
- *Nivel psihologic*, prin reperarea propriilor reprezentări şi prin efortul de a depăşi blocaje sau prejudecăţi.

Competenţa culturală (Koester, 1993, p. 64-69) presupune mai multe componente: contextul schimbului intercultural, trebuinţe şi oportunităţi valorice interiorizate, motivaţii,

cunoştinţe, acţiuni provocate de protagonişti. Când contactele dintre purtătorii a două culturi devin antagoniste, este de dorit să se creeze zone de intercomprehensiune, un spaţiu de întâlnire pe baza unor valori comune pe care le vom numi „metavalori".

Funcţia *meta* este operantă şi în cazul poziţionării interculturale. Termenul *meta* înseamnă „după, dincolo de, deasupra". Termenul poate semnifica:

- ceva ce se situează, cronologic, după un fapt, după un eveniment, după un enunţ;
- ceva ce se situează, logic, în afară, deasupra, dincolo de;
- ceva ce transformă realităţile, pentru că le sesizăm altfel, le comparăm, le relativizăm, le resituăm într-un ansamblu de date ce depăşesc percepţia directă.

Vine un timp al opririi învăţării valorilor, al chestionării cunoaşterii, al suspensiei momentane a operaţiilor în scopul mai bunei cunoaşteri şi reglementări. Demersurile familiare trebuie deconstruite sau comparate cu cele ale altora. Trecerea la acest nivel superior de operare ţine de supleţea şi profunzimea gândirii. În întâlnirile internaţionale şi interculturale, dificultăţile de comunicare sunt numeroase. De aceea, recursul la metacomunicare este frecvent şi de dorit. Metacomunicarea acompaniază chiar fluxul verbal. Cum?

1. prin scrierea cuvintelor-cheie, a datelor, a numelor proprii;
2. prin desene, imagini, scheme, fotografii;
3. prin postură, mimică, mişcări, gesturi;
4. prin observare, expectanţă, tăcere.

Întâlnirile interculturale sunt, înainte de toate, întâlniri interidentitare (Khoa, 1993, p. 38), prin care conştiinţa de sine şi sentimentul identităţii sunt susceptibile a fi modificate. Situaţiile interculturale presupun în primul rând întâlnirea cu altul, culturaliceşte diferit, dar şi reorganizarea experienţelor interacţionale şi relaţionale privind practicile culturale aferente. Rezultatul întâlnirilor interculturale valorizează şi devalorizează, întăreşte şi slăbeşte nu numai schimbul real dintre indivizi, ci modifică şi raporturile dintre simbolicul, imaginarul, miturile şi fantasmele individului sau grupului. Toate întâlnirile poartă în ele procesul de valorizare, de demonstrare pozitivă a fiecărui individ sau grup. Ele vehiculează eforturile de verificare a capacităţii de sine şi de competiţie prin revalorificarea sinelui.

Nu de puţine ori, raportarea la altul se face prin valorizarea unor dimensiuni neimportante, chiar false. Să luăm cazul reprezentării exotice, ca modalitate de raportare la altul, nu de puţine ori întâlnită. Exotismul înseamnă captarea unor cunoştinţe despre alteritate, dar nu este, de fapt, decât o tentativă de actualizare a necunoaşterii. A privi spre celălalt mistificându-l, a valoriza îndepărtatul sau raritatea deformându-le în funcţie de visuri şi fantasme constituie variante de întrupare a exotismului. Tentativa exotică de cunoaştere pare a fi un soi de voluntarism ivit din dorinţa de a scăpa de sub zodia banalului sau constituie un aspect al crizei de identitate, de detaşare facilă de cultura de origine. Proiecţia imaginară în exotism presupune o viziune parţială şi incompletă asupra altuia, asupra celuilalt, asupra îndepărtatului, a neobişnuitului. Nostalgia tradiţiilor pierdute, a obiectelor dispărute, a gesticulaţiilor primitive, inocente, toate acestea maschează o formă rudimentară de arheologie culturală sau de turism facil. Dorinţa de a-l pune pe altul în scenă, de a face din el un spectacol sau un joc, nu face decât să-l excludă pe celălalt, să-l eclipseze spiritual, să-l reducă pe altul la un obiect iluzoriu sau de comparare, împiedicând în acest fel autentica întâlnire, comunicare, intercunoaştere.

3.3. Dificultăţi relaţionale în perceperea stimulilor culturali diferiţi

De multe ori, deosebirile interumane servesc drept alibi pentru a adânci şi mai mult separaţiile şi distanţele dintre noi. Starea de confuzie se adânceşte şi vizează chiar componentele intraculturale. Nu ne mai percepem cu claritate propriile referinţe culturale. Ne ascundem în spatele neputinţelor noastre şi facem din această stare de lucruri o baricadă către ceilalţi. Ne însingurăm histrionic pe măsură ce ne plângem de izolarea pe care singuri ne-o construim. Declamăm deschiderea, dar vizăm pe ascuns izolarea. „Trebuie să ne deschidem spre alţii" este cuvântul de ordine, dar căutăm motive spre a fugi de semeni. „Infernul sunt alţii", se lamentează un mare filosof, iar lamentaţia este însuşită într-un mod sau altul de către noi toţi. „Deschiderea este deci o lege «naturală». Celula are o membrană şi un corp individual, o piele şi orificii. Toate acestea indică un joc subtil de deschidere şi de închidere, care aduce bogăţie vieţii însăşi, în timp ce deschiderea şi închiderea absolute împrăştie, dispersează, dizolvă sau concentrează, reduc sau blochează şi, pe două căi totuşi diferite, conduc către moarte. Avem deci o sarcină importantă, cea de a modula, de a regla multiplele noastre schimburi în conformitate cu doze optime de deschidere şi de închidere. Este evident că, foarte adesea, nu prea ştim s-o realizăm" (Demorgon, 1989, p. 87).

Indivizii îşi defrişează teritorii personale pe care încearcă să le apere prin diferite mijloace. Noţiunea de teritoriu are mai curând o conotaţie psihologică decât fizică. S-a demonstrat că membrii unui grup, ce se află în relaţie de contiguitate, se sprijină şi se apără reciproc comparativ cu cazul în care grupurile se plasează la distanţe fizice mai mari. Relaţia interculturală este percepută şi în sens spaţial, prin invadarea sau expansiunea teritorială a unui grup către alt grup. Această invazie facilitează apariţia unor sentimente de tensiune şi nelinişte. Contactele dintre grupuri pot căpăta mai multe rezolvări:

- deposedarea şi exproprierea deţinătorilor unei culturi şi a unui teritoriu;
- alungarea şi respingerea noilor veniţi;
- asimilarea noilor veniţi în timp;
- divizarea şi crearea unor enclave în fostul teritoriu;
- crearea unui coexistenţe pluraliste prin integrare şi permisivitate reciprocă.

Simplul contact, prin punerea unor grupuri culturale unele lângă altele, nu conduce automat la o interactivitate optimă. Impactul se poate sesiza atât la nivel grupal (prin genocid, asimilare, segregare sau integrare), cât şi la nivel individual (fie prin respingerea culturii de origine, fie prin blamarea noii culturi).

Valoarea „străină" poate primi mai multe semnificaţii atunci când se încearcă neutralizarea efectelor ei perturbatoare asupra eului. Dăm ca exemplificare modalităţile de „egocentrizare" puse în evidenţă de Camilleri şi Vinsonneau (1996, pp. 59-60):

- „similarizarea", ce se manifestă prin ignorarea diferenţei şi prin confundarea voită a valorii străine cu o valoare personală; acest comportament anunţă necesitatea schimbării schemelor noastre de comportament, dar, din inerţie, totul este lecturat în continuare în conformitate cu manierele vechi de interpretare a lumii;
- „categorizarea" sau fabricarea unei scheme generalizante pentru o serie de comportamente străine eterogene; cei care nu sunt la fel ca noi primesc nişte etichete

de identificare (uneori peiorative), prin decuparea simplistă a unor clase de elemente care, în realitate, sunt mult mai complexe şi greu de identificat („tinerii", „magrebienii", „ţiganii" etc.) ; acest procedeu este discutabil întrucât el se realizează prin suprageneralizare, prin construirea şi folosirea unor stereotipuri, adică a generalizării singularităţilor ;
- „tratamentul disonanţei cognitive", adică încercarea de a rezista la schimbarea structurilor noastre familiare, de a păstra cu orice preţ reprezentările noastre cele mai adânci despre realitate şi despre noi înşine.

Unii autori (Retschitzki, Bossel-Lagos, Dasen, 1989, pp. 17-21) au stabilit o tipologie privind manierele de a gestiona disparitatea culturală astfel încât să fie depăşite crizele identitare, generatoare de tulburări psihice. Astfel, în contact cu codurile valorice diferite, individul încearcă să stabilească o coerenţă subiectivă, la nivelul percepţiei, al faptului trăit ce are ca efect diminuarea sau ocultarea contradicţiilor obiective. Coerenţa subiectivă are două aspecte : coerenţa simplă şi coerenţa complexă.

Coerenţa simplă se traduce prin comportamentul de asumare totală a identităţii, însoţit de un altul, cel de eliminare a alterităţii. Aceasta se manifestă ca o poziţie „fundamentalistă", ce supralicitează dimensiunea ontologică a identităţii în defavoarea unei dimensiuni pragmatice, realiste, doar pentru a se păstra echilibrul intrapsihic. Individul se închide în sine, în limitele datului cultural, sacralizând valorile identitare.

Coerenţa complexă apare atunci când individul, aflat într-un conflict cultural, face efortul de a-şi reconsidera platforma identitară, conturându-şi o nouă formaţiune valorică ce-i creează impresia unei coerenţe. Acest efort primeşte mai multe materializări :
- forma compromisului, când, dintr-un instinct pragmatic, unele valori ale alterităţii sunt reţinute şi „jucate" numai atunci când este cazul ; valorile străine sunt mai departe expulzate, dar, secvenţial, unele dintre acestea sunt gesticulate din raţiuni de minimă subzistenţă şi de racordare la presiunile „vremii" ;
- investirea simultană a eului cu valori ce vin din mai multe direcţii ; se ştie că principiul „maximizării avantajelor" funcţionează şi la nivelul psihicului şi, ca urmare, valorile „folositoare" sunt reţinute şi actualizate ; individul îşi apropriază acele valori care-i garantează la un moment dat păstrarea sau întărirea rol-statusului (de pildă, încorporarea unor conduite moderniste de către tineri până la căsătorie şi, apoi, abandonarea lor în timp) ;
- reinterpretarea propriului fond valoric şi „descoperirea" în patrimoniul propriu a unor valori ale alterităţii pentru a se justifica adoptarea unor noi conduite (egalitatea sexelor, raţionalismul ştiinţific, democraţia etc.) ; ansamblul cultural este supus unei reajustări, prin supralicitarea unor elemente valorice secundare (sau chiar inexistente), doar din dorinţa de a „păstra" identitatea originară ;
- admiterea principială a valorilor străine, dar neconcretizarea lor în practicile comune ; valorizarea este parţială întrucât ea este suspendată în intervalul de la reprezentare (conştientizare) la realizare (de pildă, copilul de imigrant magrebian din Occident realizează importanţa libertăţii de opţiune în cazul căsătoriei lui, dar ascultă totuşi de vechile cutume ale strămoşilor săi, ce reglementează într-un anumit fel actul căsătoriei) ;
- structurarea de noi conduite culturale şi înlocuirea celor vechi (de pildă, instruirea femeii la acelaşi nivel ca şi bărbatul pentru a-i maximiza inserţia spre rolurile sociale moderne).

Cunoaşterea şi înţelegerea altuia sunt procese progresive şi complexe. Este firesc ca primele contacte cu alteritatea să fie însoţite de sentimente de insecuritate şi frică, de angoasă sau chiar de ură faţă de celălalt. „Această experienţă a abisului dintre mine şi altul care mă şochează, nu o percep, chiar dacă ea mă anihilează, poate pentru că o neg. Faţă de străinul pe care îl refuz, dar cu care mă şi identific totodată îmi pierd limitele, nu mai am conţinut, amintirile experienţelor pe care le-am lăsat să cadă mă inundă, îmi pierd consistenţa. Mă simt «pierdut», «vag», «înceţoşat». Multiple sunt variantele neliniştii faţă de străin: toate reiterează dificultatea mea de a mă plasa în locul altuia şi refac traiectul de identificare – proiecţie care trimite la fundamentul ascensiunii mele către autonomie" (Kristeva, 1988, p. 65). Din moment ce contactele devin frecvente, necesare, chiar indispensabile, acceptarea şi înţelegerea celuilalt devin comportamente de bun-simţ şi resimţite ca dezirabile.

3.4. Dialectica închidere – deschidere culturală

În literatura de specialitate nu este trecută cu vederea problema virtuţilor închiderii culturale. Contrar aşteptărilor de a face doar apologia deschiderii, literatura în domeniu ne atenţionează în legătură cu riscurile deschiderii maximale. Este necesară, din când în când, la nivel individual sau colectiv, în circumstanţe determinate, o bine venită închidere, o raliere spre sinele cultural personal sau grupal. Marea problemă este de a recompune permanent jocul necesar dintre închidere şi deschidere culturală.

Există posibilitatea ca, în situaţii favorabile, să trebuiască să mă deschid, în altele, defavorabile, să mă închid. Acest reglaj este identificabil în cel puţin trei situaţii:

- deschiderea este o relaţie pozitivă: celălalt îmi poate aduce bogăţie şi reînnoire;
- închiderea este o bună protecţie: celălalt mă aduce în situaţia de distrugere şi de alterare a fondului valoric propriu;
- nici deschiderea, nici închiderea, la modul absolut, nu sunt bune: din opoziţia lor se vor recompune permanent grade diferite de deschidere sau de închidere, în funcţie de circumstanţe.

A treia ipostază a complementarităţii dintre cele două poziţii se construieşte neîncetat, în funcţie de fluctuaţiile mediului. Fiecare persoană, grup, societate poate face şi reface echilibrul dintre cele două tendinţe, în funcţie de strategiile impuse pentru adaptarea sau subzistenţa în spaţiul sau timpul social concret. Raportul închidere – deschidere se manifestă pe trei planuri: planul biologic (pentru protecţie sau pentru reproducerea informaţiilor biologice, de la antecesori la predecesori), planul psihic (în cursul elaborării şi negocierii identităţii personale), planul social (din raţiuni de gestionare a treburilor curente – vezi funcţionalitatea deschiderii – închiderii frontierelor).

Închiderea se face prin scrutarea mai atentă a propriilor repere culturale. Identitatea se accentuează pe măsură ce ne este necesară, ne ajută să ieşim dintr-un impas. Ca şi tradiţia, care se inventează pe măsura intereselor actuale, identitatea se construieşte neîncetat din perspectiva trebuinţelor unui prezent socio-istoric. Când indivizii sunt culpabilizaţi pentru identitatea lor, ansamblul social se devitalizează şi se disipează foarte uşor. Identitatea culturală născută prin negativitate (când valorile proprii sunt dezavuate de societate) conduce la o socializare precară a insului, cu consecinţe

importante pentru mai târziu. Strategiile identitare nu mai sunt directe, totale şi transparente, determinându-l pe individ să se simtă culpabil pentru ceea ce este. Se va ajunge şi la o altă realitate : exagerarea identităţii şi refugierea totală în propriile bariere identitare. Se naşte conduita, oarecum perversă, duplicitară, de ascundere şi de disimulare a sinelui (tocmai pentru că exterioritatea nu admite aşa ceva). Pentru manifestarea plenară a personalităţii este nevoie de o construire firească, liberă a mărcilor de recunoaştere, de aşezare a unor fundamente valorice axiale, în jurul cărora se vor sedimenta şi alte tipuri de valori, neexperimentate de persoana în cauză. Numai astfel persoana este gata de deschidere, când „închiderea" originară s-a realizat liber, neconstrângător, la „lumină", fără nici o ascundere sau temere.

Ideologia relativizării culturii la indivizi sau grupuri, a personalizării acesteia într-un chip maximal constituie o consecinţă a paradigmelor culturale contemporane. Atenţia este îndreptată mai mult spre individ, spre nevoile lui particulare. Idealul actual al personalităţii se croieşte într-o perspectivă egocentrică. „Deconstrucţia" idealului clasic se va face în perspectiva unei centrări multiple şi deschise. Nu mai avem nevoie de oameni centraţi, exclusiv, în jurul unor valori certe, întemeietoare şi întremătoare. Deschiderea spre alţii şi părăsirea unei referenţialităţi fixe, închistate par a fi deziderate ale educaţiei contemporane. Se poate observa că unele valori clasice, precum apartenenţa etnică, filiaţia naţională sau confesională, patriotismul, loialitatea, sunt puse în chestiune, iar excesul cultivării acestor valori este conotat de multe ori negativ. Catalogate drept fixiste, aceste valori creează şi alimentează sentimente de culpabilizare. Dislocarea axiologică, sfărâmarea punctelor unice de sprijin, decentrarea valorică sunt noi principii de ordonare şi structurare a proceselor educaţionale. Nu mai aparţinem unei singure culturi, nu mai avem doar o patrie, nu mai avem doar istorie proprie : am devenit „universali". Totuşi, până a deveni cetăţeni ai lumii – obiectiv pertinent al educaţiei contemporane – e nevoie să experimentăm o cultură particulară, prin care vom intra (cu ceva din ea) în perimetrul larg al valorilor universale. Fără o centrare de primă instanţă, este greu de conceput una mai largă, multireferenţială şi multinivelară. A-i cunoaşte pe alţii presupune, mai întâi, să ne cunoaştem pe noi înşine. A ne cantona însă numai la instrumentele culturale proprii, secvenţiale, sacralizându-le, este la fel de păgubos cu a milita pentru un „internaţionalism" indistinct, ambiguu, sec.

Atitudinea reflexivă asupra propriilor temeiuri culturale se traduce prin revizuirea marilor mituri existenţiale, a referinţelor istorice, a punctelor de reper care ne-au ghidat până la un moment dat. Poziţionarea critică faţă de noi înşine este de dorit faţă de conduita de automulţumire, de glorificare a sinelui. Din când în când, e bine să ne revizuim cadrele ideatice în care ne mişcăm, să reverificăm adecvarea acestora la realităţi, la aspiraţiile şi posibilităţile noastre. De aceea, disciplinele de studiu, mai ales cu caracter socio-uman, trebuie să cultive interogativitatea faţă de propriile valori, să disloce mituri interpretative, să propună alternative de raportare la propria istorie culturală. O societate se revitalizează şi prin revizuirea temeiurilor sale existenţiale. Două pericole pot să apară în acest proces critic : a) să exagerăm în această deconectare faţă de vechile fundamente existenţiale, negându-le şi torpilându-le într-o manieră aproape masochistă (unii dintre noi excelează în „a-şi turna cenuşă în cap", vezi unele manuale de istorie) ; or, se ştie că este cinstit cel care îşi afirmă identitatea cu demnitate şi sobrietate ; b) să ne impunem acordarea cu standarde valorice care nu ni se potrivesc doar pentru a face pe plac altora, să ajungem într-o stare de suspensie culturală, la un

relativism sau la o dedublare culturală (rupându-ne de tradiţiile noastre culturale, dar nefiind în stare să acaparăm altele); se ştie că acest gen de schizofrenie culturală antrenează fenomene de disoluţie intrapsihică sau colectivă. Dacă tranzitul cultural se face defectuos, forţat, poate degenera în deculturarea persoanelor, fenomen ce generează o sinucidere spirituală sau chiar fizică. Raportul închidere – deschidere valorică, ce trebuie să caracterizeze individul sau societăţile, nu se poate tranşa la modul abstract, neţinând cont de persoane, vremuri, contexte. Sunt situaţii când fixaţiile în jurul unor valori unice sunt de dorit şi aduc beneficii reale indivizilor sau comunităţilor în loc să se adopte strategii de decentrare şi deschidere nelimitată faţă de alte valori. O astfel de perspectivă de acţiune acompaniază strategiile de solidarizare şi de coagulare a energiilor grupale, atunci când contextele le impun. Decentrezi pe cineva, după ce acesta a fost, mai întâi,... centrat! În general, strategiile identitare, propuse prin programele şcolare şi conţinuturile adiacente, premerg şi condiţionează strategiile de deschidere faţă de alţii. Nu poţi să le faci educaţie interculturală unor persoane care mai întâi nu au fost „fixate" cultural. Este riscant să le faci educaţie interconfesională, dintru început, copiilor care nu au fost încadraţi în propriile referinţe confesionale. La un moment dat, în funcţie de maturitatea culturală a individului, cele două procese se vor derula simultan. Construcţia identităţii culturale, individuală sau colectivă, presupune o mare flexibilitate şi mobilitate. Sunt numeroase oscilaţiile între închidere, repliere şi rabatere asupra sinelui, acumulări şi stocări autarhice, pe de o parte, şi deschidere, debordare spirituală, tatonare a altuia şi împlinire prin alţii, pe de altă parte. Cele două stări sunt alternante, contradictorii, dar posibile şi de dorit în formarea personalităţii.

Trebuie să observăm că nu numai deschiderea către alteritate trebuie valorizată, ci şi închiderea spre sine, coagularea unei integrităţi culturale reprezintă un pol cu aceeaşi forţă de interes. Centrarea şi decentrarea spirituală, asimilarea propriilor referinţe valorice, ca şi acomodarea cu altele sunt procese corelative, contradictorii, care sporesc cuprinderea culturală a fiinţei. E nevoie să trecem de la o viziune statică a deschiderii sau închiderii la o perspectivă dinamică, dialectică, pulsatorie a raportului închidere – deschidere culturală. Importantă nu este deschiderea în sine sau închiderea, luate izolat, ci echilibrul dinamic dintre ele, ca şi adecvarea acestui raport la circumstanţe date. Orice închidere spirituală, înţeleasă ca o formare pentru perimetrul unei culturi, trebuie să conţină, în orice moment, permeabilitatea deschiderii către impulsiuni din afară. Este obligatoriu însă ca, prin această strategie, să se păstreze permanent coerenţa existenţială la nivel individual sau colectiv, nesupralicitând glisările interculturale. Avem de-a face deci cu un parcurs ciclic, cu închideri şi deschideri spirituale succesive, catalizatoare şi îmbogăţitoare.

Suntem caracterizaţi ca o constelaţie unică de fapte biografice (Malewska-Peyre, 1987). Acest proces conduce la particularizarea şi personalizarea faptelor de cultură. Identitatea noastră socială se structurează prin apartenenţa la un grup şi este în mod evident foarte importantă în formarea identităţii personale. Experienţele noi, modificarea reprezentărilor, adeziunea la noi valori şi racordarea la un spaţiu şi la un timp determinate pun în discuţie stabilitatea şi coerenţa identităţii pe care o avem. Recurgerea la noţiunile de fluctuaţie identitară şi de strategii identitare accentuează tocmai această schimbare în structurile noastre profunde. Fenomenele migratorii sunt prin excelenţă fenomene ce atrag după sine modificări psihologice şi sociale, individuale şi colective.

Unii psihosociologi scot în evidenţă o serie de pericole ale exagerării deschiderii şi ale strategiilor de decentrare culturală. Iată şi câteva efecte perverse ale pedagogiei centrate pe diferenţa culturală (Doise, 1976, Tajfel, 1978):

1. faptul de a induce la subiect o reprezentare dihotomizată asupra mediului social (formată de un grup de apartenenţă şi de cel din afară) are ca efect conducerea către comportamente discriminatorii în favoarea sinelui şi a propriului grup (favoritismul intragrup);
2. abaterea evaluativă cu privire la propriul grup are ca funcţie esenţială pe aceea de a contribui la construirea şi menţinerea unei identităţi sociale pozitive; subiectul îşi va întări mult mai mult legăturile cu grupul de apartenenţă;
3. distanţa faţă de alt grup (grupul din afară) creşte în mod evident prin atribuirea unor proprietăţi negativ evaluate;
4. într-o situaţie de relaţie intergrup, nu numai raporturile dintre subiect şi grupul din afară sunt puse în chestiune, ci, în mod egal, şi legăturile din propriul grup;
5. reprezentările care se decantează despre sine şi despre alţii nu se limitează la funcţia de a asigura o diferenţiere socială suficientă între propriul grup şi exterioritate; ele traduc în mod egal tipul de raporturi întreţinute (cooperare, competiţie, confruntare etc.) şi contribuie la reglarea modalităţilor de schimb şi de contacte ce urmează să se deruleze.

Apropierea faţă de altul nu poate fi totală, şi nici nu este bine să fie aşa. În fapt, fiecare, ca individ sau entitate grupală, posedă un fond valoric inconfundabil şi insondabil. Relaţia cu altul – cu străinul – prezintă o dublă dimensiune: cea de stereotipizare şi de prejudiciere, ca urmare a procesului de categorizare şi de atribuire, şi cea de menţinere a unei distanţe culturale, de realizare a conştiinţei diferenţei de coduri, sisteme de valori, obişnuinţe. În legătură cu această distanţă necesară, nu trebuie creată iluzia abolirii, ci a temperării şi stăpânirii în limite acceptabile. Nu trebuie să avem ambiţia transparenţei, a „dezgolirii" totale a alterităţii culturale. Raportarea interpersonală pune în evidenţă jocul dintre cunoaştere şi necunoaştere, dintre claritate şi estompare, dintre transparenţă şi mister.

3.5. Istoria ca experimentare şi cunoaştere a alterităţii

Identitatea se dezvoltă în raport cu diferitele coduri de percepţie a realului. Aceste coduri perceptive organizează sistemul de referinţe ale actorilor, precizând categoriile de percepţie care dau naştere diferitelor înţelesuri. În structurarea acestor coduri, două spaţii îşi dau concursul: cel al realului, în care subiectul se mişcă prin proiecţii foarte concrete (teritoriu, frontiere, limbă etc.) şi cel al imaginarului (cum ar fi discursul asupra trecutului, recursul la strămoşi, la marile mituri întemeietoare etc.). Valorizarea trecutului este o formă de întărire a identităţii prin discursul mobilizator de ataşare la modele şi figuri, ceea ce conduce la cimentarea coeziunii culturale, sociale şi grupale. Apare un fenomen de ideologizare a imaginarului grupului. Totalizarea simbolică (M. Oriol), ca structurare a unui sens coerent şi generator, se va reproduce şi la un alt nivel al fiinţării sociale; partajul trăsăturilor istorice concepute şi recunoscute este frecvent recuperat de către Stat, întronând şi apărând o „totalizare" instituţională. Statul impune

un discurs identitar ce vine de „sus" şi care girează mişcările de „jos" (cartier, oraş, regiune). La un moment dat, statul „dictează" cum şi la ce evenimente să privim înapoi.

Istoria se poate defini ca o întâlnire cu alteritatea, ca o punere în scenă a celuilalt din perspectiva unui prezent, a unei entităţi (identităţi) ce fiinţează ca punct central de reper. Eterogenitatea socio-culturală pe care o comportă ţesutul socio-cultural prezent conduce la o regândire a raportului cu trecutul pentru a-l pluraliza fără a-l distruge. În societăţile omogene şi tradiţionale, istoria şi memoria se suprapun aproape în totalitate. În societăţile deschise, istoria actualizează o multitudine de faţete, lăsând loc pentru fapte, gesticulaţii şi interpretări diverse.

Memoria colectivă are o uzanţă socială şi este exploatată, uneori, cu perfidie de cei ce gestionează societatea. Nici o privire îndărăt nu este inocentă. Privim înapoi pentru a întemeia sau a justifica un anumit prezent. Procesele de mondializare, efectele decentrării în plan individual, dezvoltarea comunicaţiilor presupun o nouă lecturare a trecutului. Gestionarea temporalităţii se face în mai multe feluri şi cu finalităţi diferite. Asistăm astăzi la o schimbare a perspectivei de racordare la trecut. Iată câteva mutaţii de accent:

1. Riturile colective (comemorările, sărbătorile naţionale, aniversările etc.), ce asigură continuitatea istorică şi contribuie la construirea grupului, tind să-şi piardă din importanţă. Efuziunile de sentimente au mai mult o conotaţie individualistă.
2. În transmiterea memoriei trecutului, instanţele tradiţionale (şcoală, familie) nu mai sunt atât de puternice. Se dezvoltă astăzi alte forme şi alte prilejuri de transmisie, legate mai ales de cadrele informale, de mass-media.
3. Activitatea memorială pleacă de la presupoziţia că avem o identitate percepută ca împrăştiată, ce se cere a fi recuperată fragmentar din datele trecutului. Această căutare generează noi tipuri de solidaritate, care ocultează fragmentarul în profitul unitarului.
4. Valoarea terapeutică a invocării trecutului capătă noi note în condiţiile unei tranzienţe evidente. Dispreţuirea sau necunoaşterea prezentului conduc la hipertrofierea trecutului şi la refugierea în evocare şi amintire. Accelerarea transformărilor nu ne mai îngăduie să ne fixăm într-o temporalitate inadecvată, ce ne ţine pe loc.
5. Memoria, transpusă în istorie, ca disciplină şcolară, este obiectul manipulărilor, subversiunilor, tăcerilor.
6. Memoria devine un obiect de marfă şi se instituţionalizează prin biblioteci, muzee, asociaţii, publicaţii, expoziţii, comemorări. Biblioteca însăşi cultivă şi fetişizează de multe ori naţionalul.
7. Memoria este din ce în ce mai puţin gestionată de istorici, de specialişti. Ea a devenit un obiect de consum liber şi deschis. Toţi se „pricep" la istorie.

Istoria este reconstrucţie, din perspectiva liniilor de forţă prezente, a unor evenimente sau date ale trecutului. Ea poate fi un depozit simbolic, o naraţiune condensată şi congruentă a unor sensuri. Istoria readuce în prezent, prin selecţie şi filtrare, anumite evenimente, le readaptează, le luminează conform unor reprezentări deja fixate, le orientează în concordanţă cu nevoile sau interesele prezentului. Cine gestionează trecutul poate stăpâni mai eficient prezentul.

Orice discurs despre trecut este, în acelaşi timp, o modalitate de valorizare a prezentului. Prezentul social îşi fabrică mecanisme de memorizare. Istoria este o justificare a prezentului prin întoarcerea înapoi a privirii. De aceea, în istorie se poartă miturile

fondatoare. Ceea ce există azi se întemeiază pe ceea ce a existat cândva. Ceea ce există acum se justifică pentru că a mai existat o dată. Faptul prezent îşi inventează sau îşi revelează un trecut. Momentul iniţial întăreşte identitatea prezentă. „Discursul despre începuturi este în permanenţă rememorat, ideologizat, politizat" (Boia, 1998, p. 69). Istoria este o disciplină „informantă", care ne face să înţelegem evenimentele nu aşa cum au fost, ci cum trebuie înţelese la un moment dat. „Noi alegem, noi decidem ce este bine şi ce este rău, noi elaborăm modele. Nu istoria ne învaţă, ci noi îi spunem istoriei ce trebuie să ne înveţe. Ştim lecţia dinainte. Morala ne aparţine, iar istoria nu este decât un argument suplimentar de validare a propriilor noastre opţiuni" (Boia, 1998, p. 78).

Proiectul naţional, valorizat în ultimele două secole, a avut o justificare şi o funcţionalitate bine determinată. Se pune problema relevanţei acestui concept în următoarele decade. Se poate constata că naţiunea, de una singură, nu mai poate asigura ordinea şi stabilitatea lumii. Trebuie găsite alte soluţii, inclusiv în planul teoretizării fenomenelor de interferenţă şi interdependenţă dintre naţiunile clasice. „Fiecare naţiune şi-a alcătuit o istorie, nici neadevărată, dar nici întru totul adevărată (ca orice istorie, de altfel). Faptele au fost combinate în aşa fel, încât totul să conducă, din cele mai vechi timpuri până în prezent, spre formula naţiunii, respectiv a statului naţional. Disensiunile din interiorul viitoarei naţiuni au fost atenuate, oricum subordonate principiului unificator. S-au aşezat, în schimb, în prim-plan conflictele cu ceilalţi, în spiritul dialecticii «identitate-alteritate». Originile, ca în orice mitologie istorică, s-au bucurat de un interes aparte. De două secole încoace asistăm la o curioasă competiţie: fiecare naţiune îşi caută începuturi cât mai îndepărtate şi cât mai valorizante. Cu cât rădăcinile sunt mai adânc înfipte şi mai viguroase, cu atât arborele este mai puternic şi mai rezistent" (Boia, 1999, p. 37). Istoria poate deveni un instrument al confruntării sau al dezordinii naţionale. Temeiurile istorice se găsesc atât pentru o naţie oarecare, cât şi pentru adversarii acesteia.

Naţiunea este încă o prezenţă efectivă. Înainte de a exista un spaţiu vast, cum este Europa, există nişte naţiuni, nişte entităţi specifice care dau specificitate organismului supraordonat. Europa nu se poate constitui în afara subdiviziunilor cu particularităţile ei. Rămâne să se structureze un echilibru optim între părţile constitutive şi întregul ce se naşte dialectic din acestea. Naţiunea este, desigur, o invenţie, un mit necesar existenţei popoarelor, care nu îşi dezice încă necesitatea şi performativitatea. Ne construim temeiuri, mijloace de protecţie pentru prezent şi de proiecţie pentru viitor, pentru a subzista şi pentru a rezista. Naţiunea este o proiecţie ideologică, o comunitate mai mult dorită, mai mult imaginată decât existentă. Sau, oricum, existenţa ei este cumva *a posteriori* declamării existenţei ei. „Nu o anumită istorie face naţiunea, ci naţiunea, o dată constituită, îşi inventează istoria care, aparent, ar fi întemeiat-o. Nu o anume limbă, împărtăşită, îi reuneşte pe oameni în naţiune, ci noţiunea elaborează o limbă standard pe care o impune tuturor membrilor săi. Nu căile de comunicaţie moderne fac naţiunea, ci naţiunea, o dată constituită, are grijă să-şi lege toate segmentele componente într-o reţea centralizată de căi de comunicaţie..." (Boia, 1999, p. 15).

Orice tip de sociabilitate, de la comunitatea limitată a cătunului şi până la statul naţional, îşi construieşte logici de marcare a identităţii şi legitimităţii. Problema care se pune este aceasta: valorile invocate fiinţează cu adevărat sau sunt inventate? O parte dintre acestea există ca atare, o parte sunt supralicitate, o parte sunt inventate. Contează proporţiile care se instalează între aceste părţi componente. Această dinamică între real şi fictiv, între evident şi construit este atent supravegheată şi, de cele mai multe ori,

politizată. Coagularea unei identităţi se bazează atât pe faptele reale, cât şi pe cele imaginate, dorite, visate. Iar acestea din urmă nu trebuie deloc blamate. În fond, din moment ce ele devin funcţionale (pentru ele se speră, se suferă, se moare...), există cu adevărat. Adevărul nu se mai defineşte doar pe o linie referenţială (concordanţa dintre idei şi datele factuale), ci şi într-o perspectivă pragmatică. O idee, o explicaţie, o teorie sunt adevărate dacă mă ajută la ceva, au o uzanţă, se dovedesc folositoare şi sunt îmbrăţişate de cât mai mulţi oameni. O explicaţie istorică este reală dacă determină o mutaţie în istorie, schimbă mersul lucrurilor, creează o nouă istorie. Adevărul istoric mai trebuie definit şi într-o manieră de congruenţă explicativă, de explicaţie închegată, plauzibilă. Un fapt devine adevărat dacă se justifică în angrenajul unui ansamblu raţional explicabil, dacă se adecvează la context, dacă se leagă de alte fapte sau procese.

În fond, orice explicaţie istorică apelează la un angrenaj de concepte care comportă o doză de artificialitate. Pe măsură ce „surprindem" noi realităţi, ne fabricăm şi concepte pe măsură. Înainte de a face ordine în realitate, facem ordine în capul nostru. La un moment dat, se instituie o adecvare între ordinea reală şi ordinea conceptelor, între acestea din urmă şi lumea descrisă existând o relaţie de solidaritate şi adecvare. Termenul „naţiune" este o „realitate" conceptuală, ce defineşte un fapt care s-a născut la un moment dat – pentru că aşa au stat lucrurile sau aşa am vrut noi. E posibil ca mai întâi să se nască câmpul conceptual cu privire la realitate şi mai apoi – realităţile invocate sau sperate. Mai întâi dorim ceva, pentru ca apoi să transpunem proiecţia în realitate. Din punct de vedere existenţial, nu contează ordinea. Contează profitul şi funcţionalitatea, pentru om, a ancadramentelor teoretice decantate. Carcasa conceptuală ne-a ajutat şi ne ajută să ne explicăm sau să ne integrăm într-o realitate. Când realitatea descrisă nu ne mai convine (apare nerelevantă, încorsetantă, limitată), distrugem şi câmpul ideatic ţesut în jurul ei. Nu acţionăm direct asupra realităţii (este prea opacă), ci asupra numirii ei, asupra aurei retorice care a zămislit-o, categorizând-o ca fiind un mit, o rătăcire, o amăgire. Se naşte o nouă retorică, care tinde să o înlocuiască pe cea veche. Înaintăm în/spre realitate din concepte în concepte, din teorii în teorii – mai elastice, mai înglobante, mai ademenitoare. Istoria nu este numai o enumerare a faptelor, ci şi a ideilor despre acestea, prin inducerea unor priorităţi, a unor ierarhii privind semnificaţiile purtate de ele.

4. EDUCAŢIA PENTRU DIVERSITATE – RĂSPUNS LA PLURALISMUL CULTURAL

4.1. Construcţia europeană : sfidări interculturale

Viitorul spaţiu european trebuie înţeles ca un loc al confruntării fructuoase dintre mai multe coduri culturale diferite, care poate avea efecte disfuncţionale, cel puţin în anumite momente, dacă nu va fi inteligent gestionat. De aceea, nu numai oamenii trebuie să fie pregătiţi să se insereze în aceste noi realităţi, ci şi instituţiile trebuie să fie pregătite pentru a primi persoanele purtătoare de coduri valorice particulare. Recompunerea entităţilor naţionale în ansamblul european, în contrasens uneori cu ideologiile naţionaliste centraliste, va face ca subculturile marginalizate să fie revendicate şi să se impună altfel decât până acum. Indivizii înşişi trebuie să actualizeze acele forme de rataşare care să le asigure coerenţa existenţială şi eficienţa socială. Apartenenţele prime trebuie să fie permeabile şi deschise, iar identitatea se va reface permanent în funcţie de circumstanţe. Fiecare dintre noi va fi o unitate plurală, care se va reface permanent, sub imperiul vectorilor socio-culturali în permanentă mişcare. Desigur, fiecare persoană va dispune de o unitate înglobantă, iniţială care va supraordona permanent noi elemente spirituale.

Ideologiile universaliste sau ale nivelării culturale consideră că entităţile culturale distincte vor dispărea, în favoarea unei culturi unice, mondiale. Aceste ideologii sunt mai tot timpul etnocentriste şi destul de atractive. Ele sunt foarte simpliste : fac abstracţie de complexitatea dinamicii culturale şi de contradicţiile inerente evoluţiei culturale. Ideologiile relativiste sau ale pluralismului cultural stipulează ideea că fiecare cultură dezvoltă viziuni separate despre lume, sisteme de valori şi de credinţe ireductibile. Nu există posibilitatea unei comunicări autentice între culturi.

Se ştie că societatea actuală impune noi tipuri de organizări, de asocieri şi de conexiuni ale activităţilor de producţie. O structură de producţie a devenit o formă transcomunitară, transnaţională şi transculturală de realizare a schimburilor. Reorganizarea forţei de muncă şi integrarea ei într-o economie globală îngăduie şi obligă punerea în act a noi competenţe relaţionale între oameni. Economiile devin competitive şi în măsura în care actorii lor ştiu să se raporteze la alţii. Locurile în care se munceşte devin spaţii privilegiate de învăţare interculturală şi intercomunitară.

Ţările europene au trecut aproape toate prin momente de intoleranţă la începutul modernităţii. Alain Touraine (1996, p. 294) consideră că problema multiculturalismului se pune astăzi cu acuitate din cauză că modelul republican, „politic”, al Occidentului este în declin sau în descompunere. Universalismul substantival al legii şi al dreptului a fost înlocuit de raţionalismul instrumental al economiei, al producţiei, întâi de toate, şi al consumului ; de aici, necesitatea comunicării. Acest lucru a condus la internaţionalizarea

vieţii economice, care a debordat suveranitatea statelor naţionale, fenomen numit şi globalizare. Dezvoltarea tehnicii, a pieţelor şi a noului tip de consum a distrus capacitatea de mediere politică între ordinea naturală şi diversitatea culturilor. Începând cu acest moment, raţionalizarea şi globalizarea producţiei, a schimbului internaţional, dar şi diversitatea culturală au condus la emergenţa unui nou tip de civilizaţie contemporană. „Fiecare dintre noi aparţine dintr-o dată lumii instrumentalizate a schimburilor economice şi mai multor grupuri de sorginte culturală şi duce din ce în ce mai mult o viaţă dublă, publică şi privată, economică şi culturală... Cei mai mulţi dintre noi combină constant, în maniere diferite, fragile sau schimbătoare, participarea la producţia şi consumaţia industrializată, cu o grijă mărită faţă de identitatea noastră, a intimităţii şi a originilor noastre. Personalitatea individuală, ca şi societatea, este pulverizată...” (Touraine, 1996, pp. 299-300).

Spaţiul cultural tinde să se fragmenteze în mai multe fortăreţe comunitare, adică în grupuri sociale, politic organizate; conducătorii îşi extrag legitimitatea şi influenţa din izvorul pe care îl comportă tradiţiile culturale. În absenţa unor medieri puternice între economie şi cultură, aceasta din urmă se „comunizează”, devine sursă şi emblemă pentru identificarea unei comunităţi. Se ajunge la un fel de societate multicomunitară, segmentară, alcătuită din entităţi care nu mai comunică între ele. „Apărarea minorităţilor şi a drepturilor lor poate apărea, la o primă privire, ca o manifestare a multiculturalismului, acesta ducând adesea în direcţia opusă, la un comunitarism închis în el însuşi şi, prin urmare, ostil coexistenţei culturilor diferite” (Touraine, 1996, p. 292). Dreptul la diferenţă, izolat de orice reflecţie asupra comunicării interculturale, conduce la un relativism cultural încărcat de conflicte indisolubile. Dimpotrivă, pluralismul cultural recunoaşte în acelaşi timp că fiecare cultură produce semnificaţii de valoare universală, pornind de la o experienţă particulară. Pluralismul cultural pune problema nu numai a apărării diversităţilor, ci şi a dialogului culturilor care recunosc, dincolo de diferenţele lor, că fiecare contribuie la îmbogăţirea experienţei umane şi că fiecare dintre ele este un efort de universalizare a unei experienţe particulare. Multiculturalismul nu este adversarul universalismului european, ci o altă faţă a lui. Ceea ce unifică multiculturalismul şi universalismul este voinţa comună de a plasa o cultură deasupra puterii statului sau a intereselor unui grup social. Religiile sunt încărcate şi purtătoare de multiculturalism, pentru că ele vor să transmită un mesaj universal, dar sunt, de asemenea, şi cele mai înverşunate piedici ale multiculturalismului, din moment ce se identifică cu un anumit organism social, teritoriu sau, mai ales, putere politică (Touraine, 1996, p. 313).

Primul mare merit al ideii multiculturaliste este de a reacţiona contra omogenizării lumii în profitul unei culturi mişcătoare, sprijinită pe puternice mijloace tehnice şi financiare şi care slăbeşte sau distruge capacitatea de invenţie, de autotransformare şi de reinterpretare a culturilor, etichetate ca tradiţionaliste, cu toate că ele au avut şi mari efecte de modernizare. Avem nevoie să ne salvăm memoria, ca şi mediul pentru a apăra diversitatea culturilor ca pe nişte specii naturale. Identitatea şi alteritatea sunt inseparabile şi trebuie apărate împreună în universul dominat de către forţele impersonale ale pieţelor financiare, ce impun noi forme de integrism sectar (Touraine, 1996, p. 318).

Pluralismul cultural european este produsul unei istorii lungi şi continue, care implică acceptabilitatea celuilalt, toleranţa, coexistenţa plurală, dar cu şansa afirmării poziţiilor proprii. Există o identitate culturală europeană şi aceasta este constituită din istoria şi experienţa comună, decantată în miile de ani (Imperiul Roman, Creştinismul,

Iluminismul, Industrializarea) (Wintle, 1996, p. 24). Acest pluralism spiritual se explică prin anumite elemente fundamentale ale culturii: curentele religioase, care au fost întotdeauna transnaţionale, gândirea ştiinţifică, ce a circulat liberă din zorii epocii moderne, modelele şi curentele artistice, ideologiile, tehnicile de producţie (vezi Văideanu, 1993). Studiile de antropologie culturală arată că, în chip funciar, nu pot exista antagonisme fundamentale între sisteme de valori, decantate de diferitele culturi. Sub aspectul valorilor finale, antropologia stabileşte în mod statistic că, în culturi diferite, aceleaşi valori pot fi acceptate sau dispreţuite.

Ultimii 50 de ani au lăsat urme adânci în ţările europene: 1. migraţiile internaţionale dinspre fostele colonii au condus la implantări de populaţii de origine străină; 2. dezvoltarea informaţiilor şi a canalelor mediatice care au facilitat schimbul cultural; 3. procesul construirii unei unităţi economice în plan european conduce la regândirea politicilor educative şi culturale. Spre sfârşitul anilor '70, şcoala a fost pusă în faţa unei mari sfidări: aceea a deschiderii către pluralitatea culturală. Imigrarea masivă în ţările occidentale a deschis problema posibilităţii şi căilor şcolarizării copiilor nou sosiţi în aceste ţări. Imigrarea, ca fenomen social, a pus şi întreprinderile în faţa unor dileme: cum poate fi străinul din punct de vedere profesional, ce randament poate da şi cum se integrează în noi structuri de producţie. Aşa se face că şcoala va prelua şi sarcinile întreprinderilor pentru pregătirea celor veniţi pentru o integrare de calitate. Numai că între discursul şcolii (un discurs integraţionist) şi discursul socio-economic (marginalizant, exclusivist etc.) se naşte rapid o prăpastie. Şcoala se va centra nu numai pe imigranţi, ci pe întreaga societate, pentru schimbarea unor repere mentale şi de acţiune.

Şcoala a trebuit să facă faţă eterogenităţii lingvistice şi culturale a grupurilor şcolare ivite din urma imigrării. Prima sa gesticulaţie a fost aceea de a elimina diversitatea, de a considera pluralismul dăunător. Diferenţa a fost înţeleasă ca un handicap ce trebuia rezolvat. Educaţia interculturală, în această fază, se reducea la o practică educativă asimilaţionistă, ca o pedagogie reparatorie pentru eşecul sau excluziunea şcolară. Aceste practici erau puse în practică mai ales în zonele unde componenta plurietnică era evidentă. S-a recurs, de aceea, la o pedagogie compensatorie, de susţinere, de ştergere a diferenţelor, de achiziţionare de către toţi, pentru o „corectă" integrare, a aceloraşi instrumente culturale, mai ales lingvistice. Alteritatea culturală a fost conotată negativ şi a fost dispreţuită.

S-a constatat însă că această strategie nu numai că nu a dat rezultate, ci a şi generat fenomene adverse, fiind supusă la numeroase critici din partea pedagogilor sau a reprezentanţilor populaţiilor imigrante. Perspectiva iniţială de desconsiderare culturală s-a schimbat. Diversitatea culturală nu mai este un prejudiciu, ci o realitate ce trebuie fructificată în mediul şcolar. Optica se schimbă: fiecare copil are dreptul, individual, să-şi cultive limba, tradiţiile, obiceiurile. Profesorii nu se mai raportează la culturi abstracte, dezincarnate sau folclorizate, ci la culturi vii, manifeste la nivelul claselor şcolare, puse acum în relaţie cu modelul cultural dominant. Concepţia fixistă şi oarecum reificată asupra culturilor este depăşită. Recunoaşterea eterogenităţii culturale a publicului şcolar generează o tensiune nouă între universal şi particular, pentru că se încearcă construirea din fragmente a unităţii culturale. Şcoala ia legătura cu reprezentanţii noilor veniţi, cu părinţii copiilor, pentru a colabora şi a proiecta strategii educative bazate pe o pedagogie diferenţiată. Educaţia interculturală era înţeleasă ca o pregătire a copilului pentru două culturi diferite. Alfabetizarea se realizează în limba de origine a fiecăruia,

făcându-se paşi, progresiv, şi în direcţia limbii majoritare. Sunt valorizaţi în acest scop profesori de aceeaşi origine ca şi a copiilor. Fiecăruia i se garantează specificitatea. Dar nu este de ajuns. Pedagogia diferenţiată cultivă diferenţele luate separat. Punctele de întâlnire şi de comuniune culturală nu sunt luate în seamă. Există riscul, la indivizii altfel formaţi, de a rămâne „între culturi", nefiind bine instalaţi nici în cultura de origine, nici în cea a ţării de primire.

O altă strategie se centrează pe conceptul de „cetăţenie", pe o învăţare cooperatoare, pe crearea de situaţii de învăţare la un loc, pornind de la un fond comun, pe seama unui transfer intercultural, alcătuit cu premeditare. Şcoala este un loc nu numai de primire, ci şi de realizare a interferenţelor, al schimburilor egale dintre culturi.

Dacă la început reflecţia asupra interculturalului în învăţământ a fost restrânsă doar la soluţionarea problemelor imigranţilor, astăzi se constată că vechea paradigmă nu mai este suficientă. O dată cu perspectiva construirii unui spaţiu unitar european, a internaţionalizării economiei, a globalizării informaţiilor, problemele se pun altfel. „A învăţa recunoaşterea diversităţii codurilor culturale diferite, a şti să comunici într-un context intercultural, a lua cunoştinţă de propria identitate culturală, a fi capabil de a trece dincolo de stereotipuri şi prejudecăţi, de a cunoaşte mai bine instituţiile, caracteristicile sociale, formele de vieţuire din diverse ţări europene, acestea ar putea să fie obiectivele unei practici interculturale lărgite în educaţie" (Lipiansky, 1999, p. 15).

Şcoala, ca principal instrument de socializare, devine locul unei armonizări culturale ce o devansează pe cea socială. Gestionarea cât mai operativă şi timpurie a diferenţelor obligă cu necesitate la întronarea unui model educativ care să favorizeze întâlnirea şi cooperarea între mai mulţi parteneri. Prelungirea perioadei de şcolarizare face din şcoală principalul mediu de construire a identităţii culturale. Antonio Perotti (1993, pp. 37-39) identifică trei niveluri de restructurare interculturală a funcţiilor şcolii :

1. Nivelul de transmitere a cunoştinţelor :

- revizuirea modului de abordare la istorie şi geografie, prin poziţionări mai puţin etnocentrice, prin critica prejudecăţilor, deschiderea internaţională, relevarea interdependenţelor ;
- dezvoltarea învăţământului primar şi secundar în limbile minorităţilor, mai ales în regiunile transfrontaliere ;
- extinderea unor abordări disciplinare, care au în vedere procesele formării identităţilor individuale sau colective (mai ales prin filosofie sau antropologie culturală) ;
- cunoaşterea evoluţiei tehnologice, mai ales în materie de media (funcţionare, implicaţii şi reverberaţii umane etc.) ;
- cunoaşterea şi respectarea drepturilor fundamentale ale omului.

2. Nivelul capacităţilor sau aptitudinilor dezvoltate :

- formarea aptitudinii de a comunica şi a intra în relaţii interpersonale, intercomunitare, de a intra în raport cu alteritatea ;
- întărirea spiritului critic faţă de identitatea proprie, raţionalizarea propriului univers relaţional, evitarea integrismului şi perfectarea dinamicii particular-universal ;
- dezvoltarea aptitudinilor de lecturare corectă a imagisticului şi a discursului mediatic actual.

3. Nivelul modelelor educative:
- impunerea unui sistem educaţional cooperativ, în care toate componentele spirituale ale comunităţii să se reunească;
- crearea premiselor egalităţii şanselor pentru indivizi şi comunităţi, prin strategii şi politici coerente;
- revizuirea conceptului de laicitate şi crearea premiselor pentru valorizarea referinţelor religioase ale şcolarilor;
- deschiderea către internaţionalizarea informaţiilor provenite dinspre diferite civilizaţii, trecute sau prezente.

Actul paideic presupune un anumit coeficient de coerenţă şi coextensivitate în ceea ce priveşte gestiunea problemelor economice şi politice ale lumii actuale. Educaţia pentru o bună înţelegere şi solidaritate nu este o chestiune pe termen scurt, ci o acţiune ce pretinde un evantai de demersuri globale şi prospective (*cf.* Rey, 1996, p. 26). Instanţelor educative le sunt fixate câteodată obiective oarecum antinomice: pe de o parte, obiectivele şcolii sunt exprimate în termeni de conţinuturi, desfăşurare metodică, eficacitate imediată, selecţie şi competiţie, pregătirea forţei de muncă, iar, pe de altă parte, de cristalizare a atitudinilor de solidaritate, de cultivare a unor comportamente şi atitudini spirituale, formative.

4.2. Paradigma interculturală în educaţie

Filosofia pluralismului cultural a fost avansată în perimetrele occidentale şi constituie un suport acţional în multe state democratice din lume. Ideologia pluralistă avansează numeroase prezumţii asupra naturii societăţilor pluralist-democratice, asupra funcţiilor grupurilor etnice în socializarea individului şi asupra responsabilităţii membrilor acestor grupuri de a-şi salvgarda propriile valori culturale. Grupul etnic de referinţă îi furnizează individului un sens al identităţii sale şi suportul psihologic necesar, ambele determinări având o importanţă deosebită într-o societate puternic dezvoltată şi controlată în principal de către un grup etnic dominant. Pluralismul cultural vine cu ipoteza că minorităţile etnice au un stil unic de învăţare şi că programa analitică din şcoli şi curriculum-ul educaţional ar trebui revizuite pentru a veni în întâmpinarea stilului cognitiv şi a profilului spiritual al elevilor ce fac parte din diferite grupuri etnice. Planul de învăţământ, ca şi programele analitice ar trebui să fie structurate astfel încât să interpreteze evenimentele în funcţie de punctele de vedere ale unui grup etnic. E nevoie să se promoveze ataşamentul şi înţelegerea etnică şi să se ajute elevii să dobândească deprinderi şi atitudini care să permită grupului etnic să dobândească putere de semnificare a marii culturi a lumii.

Dificultăţile relaţionale de astăzi îşi pot avea sorgintea în ideologia europocentristă editată şi întărită timp de atâtea secole. După cum afirmă unii analişti, e nevoie astăzi de o autocritică a monocentrismului occidental, de o distanţare de dogmatismul lui etic şi ştiinţific, de formularea unor principii noi de convieţuire şi o reorganizare a existenţei pe baza unor noi puncte de vedere, pe resimbolizarea vieţii, pe noi modalităţi de analiză şi codificare a experienţelor (Frobboni, Pinto Minerva, 1994, p. 565).

Educaţia interculturală oscilează între o problematică a conţinuturilor obiective ale cunoaşterii şi o problematică ce vizează relaţiile intersubiective. La nivel cognitiv, pe baza aporturilor cunoştinţelor revelate prin disciplinele clasice, ale antropologiei culturale

şi sociale şi ale psihologiei sociale, se are în vedere deconstrucţia stereotipurilor şi prejudecăţilor. La nivel comportamental, profesorul este confruntat cu situaţii conflictuale care presupun negocierea valorilor, a codurilor de comportament.

Perspectiva interculturală constituie o aventură intelectuală, cu părţile sale destabilizatoare sau pline de nelinişte pentru profesori şi elevi, întrucât se abate de la normă, dar deschide căile pentru afirmarea libertăţilor, individualităţilor, identităţilor multiple şi deschise. „Această perspectivă contribuie, pe de o parte, la renovarea practicilor în interiorul şcolii şi, pe de altă parte, la dinamica socială a cartierului, dezvoltând schimbul de cunoştinţe între parteneri, creând dintr-o dată o cerere şi o ofertă în formare. De asemenea, trebuie spus că obiectivul său este un proiect educativ global, şi nu unul specific pentru un public cultural aparte : aceasta răspunde unei exigenţe etice şi politice" (Munoz, 1999, p. 26). Orientarea interculturală în educaţie presupune punerea în practică a mai multor dimensiuni sau „tipuri" ale pedagogiei :

- a unei pedagogii centrate pe educat, care face parte din diversitatea apartenenţelor publicului şcolar ;
- a unei pedagogii active şi interactive, care implică o ancorare în realitate şi o deschidere către circumstanţele mediului în care se învaţă ;
- a unei pedagogii care ia în calcul învăţarea de-centrării şi dezvoltă o competenţă în a comunica în perspectivă interculturală.

În acelaşi timp, metodologic, această pedagogie se sprijină pe (*cf.* Munoz, 1999, p. 25) :

- pedagogia proiectului, ce favorizează interdependenţa dintre membrii grupului pentru realizarea unei cooperări în legătură cu un obiectiv comun ;
- metodologia cercetării de tip acţiune, pentru care obiectivele cele mai pertinente sunt cele ce urmăresc transformarea practicilor pe baza unor dispozitive activ-intervenţioniste, şi nu pe un dispozitiv de tip pasiv, de observare – cercetare ;
- dezvoltarea unui parteneriat în interiorul sistemului educativ (între profesorii unei instituţii de învăţământ, între profesorii de origini diferite, cercetători, formatori), dar şi în conexiune cu mediul (părinţi, asociaţii, biblioteci, case de cultură, instanţe municipale) ;
- realizarea unor schimburi efective, de la corespondenţa şcolară până la călătoriile în străinătate ;
- implicarea mai puternică a interdisciplinarităţii, prin punerea în relaţie a mai multor seturi de cunoştinţe şi valori achiziţionate iniţial separat.

Oamenii nu sunt obişnuiţi să accepte ideea că, din punct de vedere constitutiv, sunt diferiţi, că nu pot fi aliniaţi toţi la aceleaşi standarde valorice şi se simt culpabili pentru aceasta. La rândul lor, ceilalţi îi dezaprobă sau îi exclud pe indivizii deosebiţi – mai ales pe cei infideli, deviaţionişti, nonconformişti. Toleranţa reciprocă şi înţelegerea mutuală pot fi formate printr-o educaţie prealabilă pentru întâmpinarea şi respectarea alterităţii. Educaţia interculturală constituie, în acest sens, o pistă de primă importanţă. Dacă vrem să construim o lume viabilă, n-avem decât o singură alternativă : să trecem de la o logică *mono* la o logică a lui *inter* (Rey, 1996, pp. 47-48). A accepta alteritatea şi interdependenţa, a crea condiţiile exprimării personalităţii altuia, a pune bazele unui comportament solidar reprezintă o nouă „revoluţie copernicană" pe care educaţia, la acest început de mileniu, este chemată să o realizeze. Educaţia desfăşurată într-o perspectivă „inter" ar cuprinde :

- promovarea unor politici educative şi legislative bazate pe reglementări şcolare deschise, permisive;
- coordonarea funcţională a diferitelor instituţii cu finalităţi educative;
- reconvertirea interculturală a materiilor şi a programelor şcolare;
- regândirea organizării şcolare (recrutarea şi repartizarea elevilor, structurarea orarelor, a anului şcolar, a modalităţilor de desfăşurare a activităţilor etc.);
- îmbunătăţirea climatului relaţional din clasă şi din şcoală;
- impunerea unor priorităţi educative realiste;
- dimensionarea unor criterii pertinente de evaluare a competenţelor şi comportamentelor;
- accentuarea importanţei activităţilor preşcolare;
- formarea formatorilor într-o perspectivă interculturală;
- perfectarea tuturor relaţiilor internaţionale.

Spaţiul existenţei individuale, la acest sfârşit de secol, depăşeşte limitele tradiţionale ale ambianţei originare, de formare şi socializare iniţiale. Constituie un truism afirmaţia că societatea noastră actuală devine din ce în ce mai accentuat pluriculturală. Se ştie, de asemenea, că educaţia este, în principal, o activitate de transmitere şi difuziune a culturii. Graţie acesteia, cultura se transmite de la o generaţie la alta, îmbogăţindu-se şi diversificându-se continuu.

Întâlnirea şi dialogul culturilor, în ciuda distanţelor care le separă în timp şi spaţiu, sunt inevitabile şi, în multe cazuri, problematice şi complexe. Se pot astfel constata numeroase efecte disfuncţionale, precum eşecul în adaptarea mutuală, ambiguităţi identitare sau de comportament, refuzul şi percepţia slabă a alterităţii. Problema coexistenţei diferitelor culturi în sânul aceleiaşi societăţi este, după părerea multora, o sfidare destul de deconcertantă a prezentului şi viitorului.

Persoana care penetrează într-un alt orizont cultural se va vedea confruntată cu un alt sistem de percepţii ale realului, un ansamblu de viziuni culturale specifice asupra timpului şi spaţiului, un mod diferit de relaţionare faţă de altul. În situaţia creată, trebuie să se exploateze simbolurile comune, elementele culturale asemănătoare care fac o breşă şi pot facilita „pasajul" dintr-o lume (cu valorile ei) în alta, mai bogată şi mai permisivă la valori eterogene. Pentru înţelegerea mutuală este necesară o negociere a sistemului de referinţe comune între partenerii acestui schimb. Elementele comune se pot converti în suporturi pentru catalizarea procesului de integrare.

În acest proces, „prima" identitate se va eroda (sau va intra) într-o „a doua", pe cale de a se naşte, dar care va fi înglobantă şi mai largă. În legătură cu această situaţie se pun câteva întrebări: este oare necesar să se oculteze anumite valori, pentru a se decanta mai bine cele noi venite? Care valori joacă rolul de rampă de translare către noile coduri de valori, cele identitare sau cele diferite sau chiar contrastante? Aceste valori antagoniste (în cazul în care ele există) constituie oare obstacole pentru procesul de tranziţie a individului spre o altă cultură? Încorporarea noilor valori se produce printr-o necesară „devalorizare" a altora? La aceste chestiuni trebuie să se răspundă de o manieră atentă şi nuanţată. Într-o interacţiune culturală autentică, credem că este de dorit să se realizeze un continuum valoric, şi nu o ruptură sau o negare, chiar şi parţială, a unor valori preexistente.

Educaţia interculturală se constituie într-o strategie de pregătire a societăţile democratice viitoare astfel încât persoanele să se relaţioneze convenabil unele la altele şi la

culturile pe care le posedă. Adaptarea la mutaţia şi diversitatea culturală este necesară atât pentru „minorităţi", cât şi pentru „majoritari", în interacţiunile prezente şi viitoare. De altfel, demarcaţia clasică între majoritari şi minoritari este tot mai dificilă şi mai periculos de realizat. În funcţie de multiple perspective de referinţă, toţi indivizii pot fi minoritari, racordându-se la subcoduri culturale oarecum diferite. Sunt, de asemenea, situaţii când nu se mai ştie cu claritate cine este minoritar şi cine este majoritar.

Perspectiva interculturală de concepere a educaţiei poate să conducă la atenuarea conflictelor şi la eradicarea violenţei în şcoală, prin formarea unor comportamente (*cf.* Walker, 1992, p. 8) :

- aptitudinea de a comunica (a asculta şi a vorbi) ;
- cooperarea şi instaurarea încrederii în sânul unui grup, cum ar fi grupurile de tineri, de muncă, de joacă etc. ;
- respectul de sine şi al altora, toleranţa faţă de opiniile diferite ;
- luarea de decizii în chip democratic ;
- acceptarea responsabilităţii altora şi a propriului eu ;
- soluţionarea problemelor interpersonale ;
- stăpânirea emoţiilor primare ;
- aptitudinea de a evita altercaţiile fizice etc.

Consultând o anumită bibliografie de specialitate, putem constata că teoretizările şi acţiunile privind interculturalitatea constituie o consecinţă a unor dificultăţi relaţionale ivite în situaţiile de criză. Interculturalismul, ca principiu teoretic şi acţional, este un răspuns specific la o problemă de teren: eşecul şcolarizării copiilor imigranţi (vezi Martine Abdallah-Pretceille, 1986).

O definiţie comprehensivă asupra interculturalului vom găsi la Micheline Rey, o cercetătoare de la Universitatea din Geneva devotată acestei problematici : „Cine spune intercultural spune, în mod necesar, plecând de la sensul plenar al prefixului inter-, interacţiune, schimb, deschidere, reciprocitate, solidaritate obiectivă. Spune, de asemenea, dând deplinul sens termenului „cultură" : recunoaşterea valorilor, a modurilor de viaţă, a reprezentărilor simbolice la care se raportează fiinţele umane, indivizi sau societăţi, în interacţiunea lor cu altul şi în înţelegerea lumii, recunoaşterea importanţei lor, recunoaşterea interacţiunilor care intervin simultan între multiplele registre ale aceleiaşi culturi şi între diferite culturi" (Micheline Rey, 1984, p. 13). Într-o analiză a stadiului dezvoltării educaţiei multiculturale, McLeon (1991, pp. 244-245) adoptă o tipologie ce caracterizează abordările generale ale educaţiei multiculturale. Din această analiză rezultă trei specificităţi.

1. Abordarea cu *specificitate etnică* – adică acel mod de abordare sau planificare a educaţiei multiculturale pe baza unor perspective etnoculturale. Această abordare tinde să pună accentul pe prezervarea culturală sau pe aspectul de dezvoltare a politicilor multiculturale. Este clar că, pentru a contribui la dezvoltarea unei culturi, trebuie să existe ceva care să fie împărtăşit cu acea cultură. Exemplele acestei perspective merg de la programe de limbi, programe privind patrimoniul negrilor, programe etnoculturale până la evenimente folclorice de divertisment.
2. *Abordarea orientată spre probleme* – aceasta include acele persoane şi grupuri a căror orientare fundamentală către multiculturalism răspunde anumitor probleme. Imigranţii şi integrarea imigranţilor sunt considerate probleme care cer soluţii în ceea

ce priveşte centrele de primire, programele de interpreţi şi serviciile de imigrare. De asemenea, rasismul poate fi văzut ca o chestiune critică, îi face pe mulţi să considere antirasismul un aspect al multiculturalismului. Pentru alţii, relaţiile intergrup pot fi considerate o chestiune de primă importanţă şi, în consecinţă, se elaborează programe interculturale sau intergrup.

3. *Abordarea Cultural/Intercultural.* Aceasta este o abordare mai generală a educaţiei interculturale ; ea are loc acolo unde multiculturalismul este o etică ce stă la baza educaţiei sau a întregii programe şcolare. Include preocupări pentru asigurarea continuităţii şi dezvoltarea culturală şi lingvistică, chestiuni legate de relaţiile etnice şi rasiale, integrarea emigranţilor, bilingvism şi drepturile omului. Acest demers apare ca un angajament social şi cultural cumprehensiv ; este o abordare pe care se bazează definirea multiculturalismului, care include sau încorporează cultura în sens general, ca şi în sens etnocultural ; dă mare atenţie diversităţii sau pluralismului etnic, rasial, lingvistic şi religios (Starkey, 1991, pp. 244-245).

4.3. Intercultural şi pluricultural. Semnificaţii actuale

Termenul „intercultural" este utilizat atât din cauza sensului bogat al prefixului inter-, cât şi a sensului (antropologic) al cuvântului „cultură". Astfel, când spunem intercultural, spunem în mod necesar interacţiune, schimb, reciprocitate, interdependenţă, solidaritate. Spunem, de asemenea, recunoaşterea valorilor, a modurilor de viaţă, a reprezentărilor simbolice la care se raportează fiinţele umane, individul sau grupurile în relaţiile cu semenii şi în înţelegerea lumii, recunoaşterea interacţiunilor care intervin la un moment dat între multiplele aspecte ale aceleiaşi culturi şi între culturi diferite în timp şi în spaţiu (Rey, 1984).

Dacă educaţia multiculturală pune accentul pe măsuri care să vizeze coexistenţa (în înţelesul literal al termenului) a mai multor culturi, în mod separat, educaţia interculturală este axată pe cooperare şi acţiune conjugată.

Abordarea interculturală are două dimensiuni. La nivelul realităţii, al descrierii obiective şi ştiinţifice, ea invită la a lua act de dinamica interacţiunilor realizate prin comunicare, migraţie, mişcări ale populaţiei (regionale sau transcontinentale) şi de a recunoaşte realitatea interacţiunilor care dau o anumită formă comunităţilor care, plecând de la ele, se transformă. Întreaga viaţă, orice relaţie, este dinamică, orice cultură este hibridă, şi noi suntem, într-un fel sau altul, imigranţi sau hibrizi. Este un paradox, dar nu este uşor nici a lua în consideraţie aceste schimbări şi aceste transformări şi nici a le accepta întotdeauna. Plecând de aici, la nivelul proiectului de educaţie şi de organizare socială, abordarea interculturală invită la a face astfel încât aceste interacţiuni să concure la respectul reciproc şi la îmbogăţirea unuia prin celălalt. Astfel, „intercultural" este, în acelaşi timp, semn al :

- recunoaşterii diversităţii reprezentărilor, referinţelor şi valorilor ;
- dialogului şi schimbului între persoanele şi grupurile ale căror referinţe sunt diverse, multiple şi, adesea, divergente ;
- interogaţiei (aici se concretizează încă o nuanţă a lui „inter" : interogaţie) în reciprocitate, prin raport cu viziunea egocentrică (sau socio-, etno-, culturo-, europeano--centrică) din lume şi din relaţiile umane ;

- unei dinamici și al unei relații dialectice, de schimbări reale și potențiale, în spațiu și timp. O dată cu dezvoltarea comunicării, culturile și identitățile se transformă, și fiecare participă la transformarea altor culturi (Rey, 1996, p. 22).

Societățile sunt, de fapt, pluri- sau multiculturale. Ele regrupează indivizi sau grupuri ivite din sau raportate la foarte multe culturi diferite. Într-o abordare „multiculturală", interacțiunile nu sunt excluse, dar ele nu sunt puse în evidență în mod explicit, ele nu sunt deci implicite conceptului (multiculturalismul poate să satisfacă juxtapunerea de cultură și să ajungă la apartheid), spre deosebire de ceea ce se întâmplă cu „interculturalitatea" și cu perspectiva pe care termenul o definește.

În Denoux (1992, p. 72) găsim explicitat termenul „interculturare" în felul următor : „pentru indivizii și grupurile care aparțin de două sau mai multe ansambluri culturale, reclamându-se de la culturi diferite sau având legături cu acestea, numim «interculturare» procesele prin care, în interacțiunile pe care ei le dezvoltă, se angajează implicit sau explicit diferența culturală pe care ei tind să o metabolizeze". Termenul „intercultural" are o dimensiune interacționistă, dinamică ; el trimite la schimb, reciprocitate, interdependență, invită la decentrare, la găsirea unor forme de dialog.

La unii autori întâlnim concepte corelate, precum educație multietnică și educație globală. Educația multietnică este un concept ca s-a impus în SUA, Canada, Australia etc. după 1960 și vizează pregătirea pentru înțelegerea și acceptarea dintre exponenții etniilor diferite.

Scopurile educației multietnice sunt (*cf.* Banks, 1988, pp. 155-167) :

- cunoașterea de către fiecare grup etnic a propriilor valori particulare ;
- familiarizarea grupurilor etnice cu principalele elemente ale culturii altor grupuri, înțelegerea și respectarea acestora ;
- facilitarea confruntării preocupărilor alternative ;
- înzestrarea elevilor cu priceperi, cunoștințe, atitudini necesare desfășurării activităților în cadrul profesiunii, dar și în conturarea culturii generale ;
- reducerea discriminării și segregării dintre membrii unor grupuri etnice în școli și în societate ;
- dezvoltarea competențelor culturale „de graniță" ; procesul în cauză presupune cinci niveluri : observații superficiale, contacte directe cu grupuri sau membri ai unor grupuri etnice, biculturalitate, resocializare completă și asimilare de către cultura străină.

Alături de conceptul de educație multietnică este folosit și termenul „educație globală", în accepțiunea de educație pentru înțelegerea interdependențelor dintre națiuni în lumea contemporană, clarificarea atitudinilor față de alte națiuni și reflectarea personală asupra acestor probleme.

J.A. Banks (1988, pp. 194-197) sugerează șase stadii ale procesului de identificare globală a etnicilor tineri :

- *stadiul I* : captivitate etnică și psihologică ; individul interiorizează stereotipurile negative ale societății în perceperea grupului său etnic ;
- *stadiul II* : încapsulare etnică ; individualismul degenerează în etnocentrism, practicându-se separatismul etnic ;
- *stadiul III* : clarificarea identității etnice ; individul se acceptă și își clarifică atitudinea față de propriul grup etnic ;

- *stadiul IV*: bietnicitate; individul deprinde atitudini şi conduite ambivalente, oscilând între grupul său etnic şi alte culturi etnice;
- *stadiu V*: multietnicitate; individul îşi conştientizează identitatea etnică şi naţională, vrând totodată să se insereze grupului/naţiunii;
- *stadiul VI*: globalism şi competenţe holistice; individul fiind racordat la cultura proprie, reuşeşte să valorizeze cultura largă a umanităţii.

Atitudinea interculturală facilitează apariţia unei sinteze de elemente comune, ca fundament al comunicării şi înţelegerii reciproce între diferitele grupuri culturale. Şcoala, acceptând principii precum toleranţa, respectul mutual, egalitatea sau complementaritatea dintre valori, va exploata diferenţele spirituale şi valorile locale, ataşându-le la valorile generale ale umanităţii. Orice valoare locală autentică trebuie păstrată de cei ce aspiră la apropierea faţă de cultura mondială. Ele pot funcţiona, pentru cultura de origine, ca porţi de intrare în perimetrul valorilor generale. Credem că valorile particulare veritabile comportă o potenţialitate şi o disponibilitate funciară de deschidere către valorile generale, spre care tind fiinţele umane. Educaţia interculturală ar trebui să fie gândită în termeni de strategie (Rey, 1996):

- pentru a ne interoga asupra certitudinilor ego-, socio- sau etnocentriste şi a normelor noastre monoculturale;
- pentru a transforma imaginile şi reprezentările stereotipe şi pentru a depăşi prejudecăţile generatoare de judecăţi şi acţiuni;
- pentru a transforma şi a diversifica raporturile de forţă şi pentru a face loc, în mod egal, celor care (indivizi sau grupuri) sunt depreciaţi, ca şi competenţelor, referinţelor lor culturale şi modalităţilor lor de expresie;
- pentru a favoriza decompartimentarea, recunoaşterea complexităţii şi relaţiilor existente atât între culturile, clasele sociale, instituţiile, etapele de învăţământ, disciplinele şcolare, obiectele ştiinţifice etc., cât şi între fiinţele umane, indiferent de vârstă, limbă, etnie, cultură sau religie;
- pentru a învăţa şi a dezvolta negocierea şi comunicarea între indivizi, grupuri şi comunităţi şi a le face să fie benefice pentru fiecare dintre părţi;
- pentru a articula responsabilităţile care revin fiecăruia prin raportare la comunităţile locale şi naţionale, ca şi prin raportare la comunitatea internaţională.

În acelaşi timp, educaţia de tip „inter" vizează mai multe componente (vezi Rey, 1996):

- politica educativă şi lingvistică (adesea depinzând de politica economică), legislaţia şcolară;
- coordonarea diferitelor instituţii şi gestionarea fiecăreia dintre ele;
- organizarea şcolilor, selecţia şi repartizarea elevilor, orarelor, localurilor, mijloacelor de învăţământ, gestiunea timpului de muncă etc. nu sunt indiferente. Acestea antrenează compartimentări care favorizează comunicarea, permiţând sau nu activităţi diversificate şi cooperarea interdisciplinară, determinând calitatea modului de transmitere a cunoştinţelor;
- viaţa clasei şi a şcolii;
- alegerea priorităţilor educative;
- criteriile de evaluare a competenţelor şi comportamentelor;
- activităţile extraşcolare;

- formarea dascălilor şi a altor persoane (cadre şi autorităţi şcolare, asistenţi sociali, psihologi, personal sanitar, secretare, portari) ;
- relaţiile cu părinţii şi comunitatea socială, cu universitatea şi comunitatea ştiinţifică, cu instanţele ce se ocupă de formarea profesională, de formarea continuă şi de piaţa muncii cu educatorii din sectorul educaţiei informale ;
- relaţii internaţionale.

Se dovedeşte utilă o aprofundare a cunoştinţelor antropologice, politice, istorice, artistice legate de relaţiile internaţionale şi de interdependenţele manifestate la nivelul vieţii sociale. Aceste cunoştinţe aduc servicii cercetărilor privind (*cf.* Rey, 1999, pp. 174-176) :

- relaţiile dintre drepturile omului, dezvoltare, educaţie şi mediu (abordate sistemic) ;
- rolul specific al educaţiei şi mijloacele sale de acţiune în promovarea drepturilor omului, dezvoltarea şi protecţia mediului ;
- reprezentările sociale asupra drepturilor omului, mai ales în ceea ce priveşte copiii, plecând de la ceea ce vrea să construiască învăţământul ;
- contribuţiile specifice şi raporturile diferitelor culturi şi religii ale drepturilor omului ;
- sensul dat termenului „democraţie", regulile şi funcţiile democratice în diferite contexte ;
- problemele legate de dezvoltare ;
- istoria mişcărilor migratoare intervenite în toate regiunile globului, care au fost interne sau externe, intercontinentale sau produse între ţări vecine şi consecinţele lor asupra culturilor şi formelor de educaţie ;
- probleme legate de relaţiile interetnice ;
- fenomenele psihologice, sociale şi politice de marginalizare, de discriminare, de rasism şi strategiile proprii de remediere ;
- probleme legate de protecţia, dezvoltarea şi emanciparea minorităţilor şi a populaţiilor autohtone ;
- diferitele modalităţi de alfabetizare în context plurilingv ;
- relaţia dintre învăţarea limbilor şi înţelegerea interetnică ;
- dimensiunile sociale ale limbilor, rolul lor simbolic şi raporturile pe care ele le întreţin unele cu altele, condiţiile modificării acestor roluri şi ale acestor raporturi ;
- politicile lingvistice, cauzele şi efectul lor, pertinenţa lor, schimbările susceptibile de a interveni şi orientările dezirabile în perspectiva drepturilor omului şi a înţelegerii internaţionale şi interculturale ;
- sistemele lingvistice, funcţionarea lor, funcţionarea bilingvismului şi plurilingvismului ;
- armonizarea obiectivelor şi a conţinuturilor de învăţământ ale limbilor şi culturilor materne şi nematerne ;
- transferul competenţelor lingvistice şi al strategiilor de învăţare de la o limbă la alta şi consecinţele lor pentru pregătirea şcolară în învăţarea continuă ;
- procesele şi strategiile de învăţare, îndeosebi articularea dintre dimensiunile cognitive, afective şi sociale ale învăţării şi diferitele modalităţi privilegiate în conformitate cu culturile şi grupurile sociale ;
- efectele afective şi cognitive ale sensibilizării la pluralitatea limbilor şi culturilor în grădiniţe şi în ciclul primar ;

- diversitatea strategiilor de învăţare, modalităţile de interacţiune, modelele de exprimare (de exemplu, politeţea, jocul) în conformitate cu culturile şi comunităţile sociale, precum şi intervenţia negocierilor în comunicarea interculturală ;
- diversele criterii şi forme de evaluare ale cunoştinţelor şi utilizarea testelor psihopedagogice în contexte pluriculturale. O privire critică se impune deoarece, nefiind lipsite de referinţele culturale, testele riscă să ajungă, dacă sunt utilizate într-o manieră inadecvată, la interpretări incorecte, în defavoarea elevilor ale căror competenţe lingvistice şi culturale în raporturile lor cu şcoala, cu învăţarea, sunt diferite de cele ale comunităţii de referinţă ;
- relaţiile dintre grupuri, reprezentările şi aşteptările reciproce, schimbările susceptibile să intervină. Studiile de caz vor trebui să se aplice asupra diferitelor contexte formale şi informale şi, îndeosebi, asupra contextelor implicând populaţiile vulnerabile ;
- istoria diferitelor domenii (arte şi arte aplicate, literatură, ştiinţe şi religii etc.), redând astfel interacţiunile dintre culturi. Studiile de caz vor trebui să se aplice asupra aspectelor particulare, în contexte specifice ;
- istoria comportamentelor, simbolurilor şi riturilor în diferite regiuni ale lumii ;
- referinţele etnice şi expresiile religioase contemporane şi compatibilitatea lor cu valorile exprimate prin drepturile omului ;
- locul mizelor economice, politice şi de informare în educaţie ;
- noile strategii de informare şi utilizarea lor în educaţia formală şi informală ;
- noile tehnologii şi potenţialul lor de promovare a egalităţii şanselor educative între indivizi ;
- diferitele probleme ridicate de diverse contacte locale sau regionale ;
- modalităţile de utilizare (şi nu de aplicare) a acestor cunoştinţe în câmpul educativ ;
- o analiză critică a obiectivelor, conţinuturilor, metodelor şi structurilor de formare iniţială şi continuă a profesorilor şi educatorilor în perspectiva unei educaţii interculturale.

Abordarea interculturală refuză tentativa folclorică şi caricaturală de apropiere a unei culturi, stigmatizarea sau ierarhizarea valorică a culturilor. În ţările în care fenomenul migraţiei este o problemă, interculturalismul poate fi un instrument eficient pentru a lupta împotriva intoleranţei şi xenofobiei. Această perspectivă poate evita tendinţele de dispreţ şi de aneantizare a unor culturi minoritare, dar deosebit de interesante pentru zestrea culturală a umanităţii. Interculturalismul este „un instrument pentru ameliorarea egalizării şanselor şi a inserţiei optimale a populaţiilor străine, europene sau nu, în viaţa economică şi socială, punând în practică dorinţa de întărire a drepturilor pentru toţi şi, de aici, chiar dezvoltarea democraţiei" (Eric Bouchez, André de Peretti, 1990, p. 139). Sunt deziderate pe care şi şcoala românească le poate urmări şi realiza în perspectiva construirii Europei de mâine.

4.4. Deschiderea interculturală – exigenţă a educaţiei contemporane

Multiculturalismul european este o bogăţie potenţială, cu condiţia să nu diminueze sau să anuleze identitatea fiecărei culturi, şi se poate converti într-un veritabil interculturalism. Acesta din urmă reprezintă un principiu care vizează instaurarea modurilor de comunicare, de schimburi, de conexiune între multiplele modele culturale, punând în relaţie şi în *egalitate* moduri de gândire şi coduri expresive diferite, prin potenţarea

conştiinţei de contrast (Bouchez şi de Peretti, 1990, p. 146). Însăşi conştiinţa identităţii culturale se fortifică prin depăşirea mediului cultural ale cărui valori cu greu mai pot fi percepute în propria cultură. Cantonarea statică în interiorul unei singure culturi nu face decât să sărăcească însăşi cultura respectivă. „Se poate spune – citim într-un document al UNESCO-ului (Cultures, 1977, p. 87) – că o bună educaţie culturală trebuie să-i permită persoanei a transcende aspectele culturii sale, percepute ca fiind limitative, şi a pune în libertate aspiraţiile care sunt paralizate în maniera unei cămăşi de forţă".

Politicile educative şi culturale se cer a fi deschise nu numai la valorile naţionale, ci şi la valorile internaţionale, căci cooperarea economică şi politică va deveni imposibilă dacă nu se va alia cu spiritul de comprehensiune şi de cooperare în domeniile culturii şi educaţiei. Trebuie valorizate toate particularităţile, modelele comportamentale, ce caracterizează elevii sau grupurile şcolare în situaţia interculturală. Există o cunoaştere relaţională, centrată pe dialectica dintre dependenţă şi autonomie vizavi de alta, pe care Michèle Salmona o numeşte *cunoaştere phorică* (de la grescul *phorein*, care înseamnă a purta, a suporta, a asuma dependenţa şi autonomia altuia şi a sinelui). Formarea pentru phoric constă în conştientizarea actorilor de dificultăţile relaţionale în termeni afectivi, prin raport cu eşecurile, temerile, grijile fiecăruia.

O educaţie aptă să ia în consideraţie sau – mai mult – să se fundeze pe diferenţă şi să se deschidă diverselor valori pare extrem de benefică şi singura capabilă să răspundă nevoilor Europei de astăzi şi de mâine. Încă din 1950, Louis Meylan – de pildă – anunţa virtuţile unei educaţii interculturale: „o perfectă loialitate, respectul persoanei umane, toleranţa, simpatia..., sociabilitatea, generozitatea şi spiritul de întrajutorare" (1968, p. 171).

Educaţia interculturală (*cf.* Dasen, 1999, pp. 38-39) îi vizează pe toţi elevii, autohtoni sau emigranţi, şi caută să-i sensibilizeze la respectarea diversităţii, la toleranţă, la solidaritate. Educaţia interculturală corespunde unei opţiuni ideologice şi politice care, departe de dificultatea unei alegeri clare în sistemele de valori (absenţă care se reproşează uneori educaţiei actuale), face această pledoarie pentru a pregăti viitorii cetăţeni în perspectiva unei vieţi armonioase în societăţile multiculturale.

Ce clarificări mai aduce Dasen asupra conceptului de „educaţie interculturală" ? Iată *ce nu este educaţia interculturală*, în opinia sa:

- Nu e vorba de o educaţie compensatorie pentru străini, vizând aplanarea „problemelor copiilor de imigranţi". În viziune interculturală, nu numai elevii emigranţi sunt cei care au probleme, ci, mai ales, instituţia şcolară dă dovadă de dificultăţi de adaptare la diversitatea culturală. Astfel, şcoala trebuie să îi ajute imediat pe aceşti elevi să dobândească limba ţării de primire şi să se conformeze normelor şcolare locale, pentru a încerca să le ofere o anumită şansă de reuşită şcolară şi profesională. În raport cu educaţia compensatorie, psihologia interculturală are o poziţie foarte clară: refuzul „modelului deficienţei", în favoarea „modelului diferenţei". Se acreditează ideea că diferenţele culturale în performanţe (şcolare, profesionale) nu sunt atribuite automat lacunelor sau mediului cultural „defavorizat", ci sunt repercusiuni ale unei adaptări la contexte culturale necunoscute.
- Educaţia interculturală nu este o nouă disciplină şcolară, o extindere a programei prin „predarea culturilor" şi nici o folclorizare, o formă de manifestare a exotismului în cunoaştere. Educatorul care practică o pedagogie interculturală va profita efectiv de prezenţa elevilor de origini diferite pentru a (re)valoriza cultura lor de origine şi a-i sensibiliza, în acelaşi timp, pe ceilalţi la diversitatea culturală, dar va evita să impună

o oarecare identificare, va evita să „stereotipizeze”, să prezinte culturile în mod static. Pentru o asemenea educaţie, ceea ce contează înainte de toate este atitudinea, comportamentul educatorului. Educaţia interculturală se apropie astfel de pedagogia diferenţiată, care ţine seama de achiziţiile prealabile şi de particularităţile fiecărui elev. La nivel instituţional, ea implică alegerea unui model de relaţionare prin integrare, şi nu prin asimilare.

- Educaţia interculturală nu se confundă cu facilitarea sau încurajarea iniţierii în limba şi cultura de origine pentru elevii imigranţi. Este lucru cunoscut că învăţarea unei a doua limbi se face mai eficient dacă prima este bine însuşită, că integrarea culturală este mai facilă pentru cei care au o identitate puternică. Problema acestor activităţi este aceea că ele sunt adesea devalorizate în sistemul şcolar, având un statut precar, desfăşurându-se deseori în localuri de calitate inferioară, în afara orarelor normale şi cu profesori care nu au cea mai bună pregătire. Cursurile de acest tip ar putea să facă parte dintr-o educaţie interculturală, dacă ar fi oferite tuturor elevilor, iar aceasta încă din şcoala primară. Dar educaţia interculturală nu se rezumă numai la atât.

Societatea noastră devine din ce în ce mai complexă. Migraţia, multiplicarea contactelor, dispariţia frontierelor nete sunt realităţi evidente. La aceste realităţi se poate răspunde în mai multe feluri. Pentru unii, nu este decât o singură soluţie: asimilaţionismul, care reclamă din partea populaţiei care soseşte în mediul de primire să fie asimilată, să se topească până la dispariţia ei în cultura nouă. Pentru alţii, se deschide o altă alternativă: multiculturalismul, care ar însemna afirmarea notelor specifice fiecărei culturi, dar în chip izolat, fără contaminări reciproce. Cum arată Hubert Hannoun într-o lucrare pe această temă (1987), fiecare dintre cele două atitudini constituie propriul lor ghetou, căci rămân închise şi sărăcăcioase. Pentru Hannoun, soluţia cea mai convenabilă se situează la nivelul unei atitudini *interculturale*, ce implică simultan afirmarea fiecărei culturi cu normele specifice, dar şi deschiderea spre alte culturi în perspectiva construirii unei noi civilizaţii comune. „Nu numai că şcoala trebuie să-i înveţe pe elevii săi *să trăiască împreună*, în acelaşi univers mobilat de valori diferite, dar, mai mult, ea trebuie să le permită descoperirea că acest univers este hrănit prin mii de fire ce converg, se întretaie şi se completează în acelaşi timp, construind astfel un mediu nou, în care toţi sunt chemaţi să trăiască” (p. 112).

Problema comunicării interculturale în învăţământ conduce în mod firesc la soluţionarea unor probleme, de exemplu: cum percepe profesorul diferenţa culturală, cum îşi adaptează stilul comunicativ la profilul cultural al elevului, care sunt pericolele folosirii unor stereotipuri de categorisire a alterităţii în educaţie, ce posibilităţi are profesorul de a înţelege şi a valorifica potenţialurile culturale diferite ale elevilor, care este aportul profesorului, elevilor, părinţilor la dezamorsarea unor neînţelegeri interculturale etc.

Abordarea interculturală presupune două dimensiuni: un nivel al realităţii, al descrierii obiective şi ştiinţifice, privind dinamica tuturor contactelor între culturi diverse, un alt nivel fiind cel al proiectelor educaţionale şi societale, privind toate interacţiunile care concură la formarea unui mediu solidar, comunitar, cu interacţiuni normale, fără raporturi de forţă (Rey, 1996, p. 35).

Educaţia interculturală constituie un proiect dialectic de structurare a unei identităţi culturale deschise, având drept scop:

- îndrumarea tinerilor pentru a asimila o cultură în perspectivă antropologică;
- înţelegerea punctului de vedere al altuia, prin poziţionarea inteligent relativistă;

- legitimarea identităţii culturale, împiedicând sacralizarea;
- protejarea schimburilor, a ajuta fără culpabilizare poziţionările personaliste;
- asigurarea respectului diferenţelor, dar în cadrul unor sisteme de atitudini reciproce.

Sarcina şcolii de azi este de a forma la elevi o conştiinţă europeană. Încă din clasele primare este de dorit să se cultive respectul şi solidaritatea faţă de cultura altor popoare. Câteva valori-cheie trebuie să-şi facă loc în programele şcolare şi în procesele de învăţământ: aspiraţia către democraţie, respectul drepturilor omului, al drepturilor copiilor, justiţia socială, echilibrul ecologic, toleranţa şi pacea, tradiţiile culturale etc.

Dialogul cultural este – în acelaşi timp – o strategie de interogare intraculturală asupra fundamentelor unei culturi, asupra deschiderilor sau opacităţilor faţă de expresii inedite. Trebuie combătută tentativa de ierarhizare a componentelor culturale, de decretare că acestea sunt minore sau negative, plecând de la criterii *a priori*, etno- sau sociocentriste, poziţie adoptată de multe instituţii şcolare sau nonşcolare. Obişnuinţa de a impune anumiţi invarianţi monoculturali altor spaţii culturale este cu totul contraindicată. Este de preferat ca valoarea diferită să fie luată drept pretext de interpelare a propriului sistem valoric (*cf.* Camilleri, 1993).

Principiul abordării interculturale poate fi aplicabil, după opinia noastră, în cel puţin două ipostaze:

- pe un plan *sincronic*, pentru o înţelegere adecvată a indivizilor ce aparţin unor culturi diferite şi care trăiesc în acelaşi prezent istoric; este sensul curent dat interculturalităţii şi domeniul de reflexie cel mai bogat până în prezent;
- pe un plan *diacronic*, ca pârghie regulatoare sau catalizator al întâlnirii unor culturi, ce aparţin unor perioade de timp diferite; este un domeniu teoretic mai puţin abordat, dar care poate rezerva suficiente sugestii euristice chiar şi pentru ipostaza sincronică a ipotezei interculturaliste. Perspectiva interculturală ar putea astfel prezida actul resurecţiei unei culturi, considerată „moartă", prin intermediul unei înţelegeri „simpatetice" a valorilor „străine", plecând de la cele trăite, experimentate. Cultura contemporană poate fi considerată o suită de traduceri/transformări constante ale câtorva motive de bază. Prin această „traducere" (transcripţie, transpoziţie, reiterare, variaţie), „structurile de profunzime" ale unei culturi rezistă şi se actualizează contextual în „structuri de suprafaţă", în funcţie de o referenţialitate socio-culturală determinată. Configuraţiile spirituale occidentale sunt, în fond, variaţii tematice ale aceloraşi motive care se pot găsi în toate culturile. Aşa-numitele renaşteri culturale nu sunt decât mutaţii de accente, redescoperiri ale unor expresii spirituale ocultate, restabiliri ale unor coduri culturale uitate. Orice nouă expresie culturală apare pe o bază valorică preexistentă şi în interiorul ei. Tradiţia noastră culturală se instalează pe aceeaşi „sintaxă", dimensionată funciarmente pe măsura omului dintotdeauna şi de pretutindeni. Nu se poate nega existenţa unor invariante sau „universalii" culturale, ce se păstrează în orice timp sau spaţiu cultural şi care sunt expresii ale unităţii şi unicităţii omenirii.

Educaţia interculturală presupune o nouă abordare a orizontului valorilor. Acestea nu mai trebuie să fie concepute într-o manieră binară, exclusivistă (bune – rele, ale noastre – ale altora etc.). Perspectiva dihotomică, maniheistă trebuie să-i fie străină ipotezei interculturale. Problemele care se pun acum sunt cele legate de negocierea valorilor, de interpenetrarea lor, de juxtapunerea şi complementaritatea lor. Pot însă să apară şi

anumite paradoxuri, de pildă, faptul că, la un moment dat, pot coexista valori contradictorii (la nivel intracultural, intercultural, între valori practice şi teoretice etc.). Situaţiile paradoxale se rezolvă atunci când se iau în calcul o serie de variabile circumstanţiale, precum nivelul şi profunzimea manifestării valorilor (plan practic – plan abstract), factorul timp (succesivitate – simultaneitate), sistemul de referinţă, individual sau grupal (valorile noastre – valorile altora), scopuri şi obiective ale corpusului social etc. Învăţarea simultană a măcar două limbi străine, difuziunea simbolurilor general-umane, accentuarea valorilor care mai degrabă unesc oamenii decât îi divizează, participarea tineretului la gestiunea comunităţii şcolare, integrarea şcolilor în relaţii de înfrăţire la nivel european sunt alte mijloace de sporire a valenţelor culturale ale activităţilor educative.

Chestiunea educaţiei interculturale este şi un răspuns specific, pedagogic, la încercarea de soluţionare a unor consecinţe socio-culturale impuse de amploarea fenomenelor migraţioniste. Multe reuniuni internaţionale sau organisme specializate, mai ales din Occident, şi-au concentrat atenţia asupra acestei problematici. Redăm, în continuare, o serie de concluzii, evocate de Consiliul Europei în 1983, dar care îşi păstrează relevanţa şi astăzi (vezi *Recueil d'information*, 1983, pp. 205-206):

- principiul interculturalist, în situaţia didactică, nu poate să se substituie unor exigenţe deja clasice ale şcolii, dar le poate însoţi şi facilita, prin lărgirea sferei de preocupări ale şcolii. El se constituie într-un mijloc prin care instituţia şcolară îşi atinge mai bine scopurile de democratizare, de egalizare a şanselor şi de difuziune culturală;
- interculturalismul înseamnă recunoaşterea reciprocă a culturilor de origine şi de primire, în cazul migraţiei, precum şi a diversităţii expresiilor culturale ale migranţilor şi autohtonilor. Aceste culturi nu sunt niciodată fixe, îngheţate în propriile structuri, ci dinamice, creative tocmai prin jocul împletirilor şi al contactelor multiple;
- din recunoaşterea egalităţii valorice a culturilor nu trebuie trasă concluzia că toate sunt la fel şi că dispar unele diferenţe sau chiar disparităţi. Şcoala trebuie să releve şi să cultive aceste diferenţe, revalorizând noile expresii culturale în contextul mai larg, al comunităţii în care se integrează noii veniţi;
- diversitatea experienţelor culturale, la care se va alinia şcoala, în noul context, trebuie să determine repunerea în chestiune a criteriilor de evaluare şcolară, care nu mai rămân socio- sau etnocentriste. Selecţia şcolară, ca şi percepţia eşecului şcolar vor fi resemnificate în consens cu noua paradigmă de dimensionare a proceselor şcolare;
- practica interculturală în şcoală, precum şi înţelegerea între elevi depind în bună măsură de organizarea proceselor educaţionale, de calitatea colaborării între profesorii autohtoni şi cei străini. Relaţiile de înfrăţire dintre şcoli din ţări diferite, schimburile de elevi sau de personal didactic sunt strategii suplimentare de împlinire a exigenţelor educaţiei interculturale;
- conţinutul învăţământului trebuie să se plieze şi el pe coordonatele interculturalităţii. O reexaminare a ponderii informaţiilor şi cunoştinţelor cu caracter general-uman se cere cu acuitate, după cum trebuie asigurată şi o decongestionare a conţinutului de elemente valorice înguste, fără a se afecta ponderea acelor elemente particulare, purtătoare şi revelatoare de valori înalte şi perene;
- formarea iniţială şi continuă a formatorilor este o altă cale de asigurare a implementării principiului interculturalităţii. În acest sens, trebuie regândite priorităţile, strategiile,

metodologiile, obiectivele şi practicile pedagogice de pregătire a cadrelor didactice. Experienţa culturală şi relaţională a profesorilor este o premisă şi un prim pas în concretizarea educaţiei interculturale ;
- un rol important în traducerea în act a acestei exigenţe revine nu numai şcolii, ci şi altor instanţe : familia, organizaţiile de copii şi tineret, organizaţiile etnice, confesionale etc. O conjugare a eforturilor educaţionale externe şcolii, a capacităţilor educogene ale formalului, nonformalului şi informalului devine mai mult decât necesară.

Educaţia interculturală derivă din inegalitatea în relaţiile socio-culturale ce caracterizează societatea europeană şi din repercusiunile lor asupra învăţământului, având un rol pozitiv şi crucial în intronarea justiţiei şi egalităţii. Un aport important în diseminarea ideii de interculturalitate şi în sensibilizarea principalilor factori politici faţă de topica interculturală l-a avut şi îl are Consiliul Europei. În acest sens, educaţia şi cultura se află sub autoritatea Consiliului de Cooperare ce are drept obiective :

- să pună la dispoziţia tuturor statelor membre cunoştinţe specifice, precum şi tehnici de difuziune culturală ;
- să stabilească relaţii de cooperare între educatori la scară europeană ;
- să sensibilizeze populaţiile Europei asupra zestrei spirituale comune, sugerând obligaţii corespunzătoare ale tuturor faţă de aceste elemente ;
- să instaureze un climat de înţelegere activă şi de respect faţă de calităţile culturale ale fiecărui grup în parte.

Educaţia pentru înţelegere internaţională şi interculturală se detaliază în următoarele aspecte : educaţie civică europeană, educaţie socială şi civică, învăţarea drepturilor omului, pregătirea şi participarea la viaţa socială, formarea formatorilor în perspectiva interacţiunii culturale, educaţia şi dezvoltarea culturală a imigranţilor, educaţia într-o societate multiculturală.

În 1983, ca urmare a proiectului lansat de Consiliul Europei şi intitulat „Formarea educatorilor pentru educaţia interculturală", a fost emisă recomandarea 184 din 1984 a Comitetului Miniştrilor Statelor Membre, unde se precizează :

- societăţile cu caracteristici pluriculturale constituie un fenomen ireversibil pozitiv, în măsura în care respectivele societăţi reuşesc să creeze legături între populaţiile autohtone şi cele imigrante ;
- promovarea schimburilor spirituale constituie o modalitate ce favorizează mai buna cunoaştere şi cooperare dintre popoare ;
- prezenţa în şcoli a diferitelor etnii constituie o bogăţie şi un important atu doar atunci când sunt promovate politici educative ce încurajează deschiderea spirituală şi înţelegerea reciprocă ; educatorii trebuie să beneficieze de o pregătire interculturală care să promoveze valorile diversităţii şi originalitate.

4.5. Obiective ale educaţiei interculturale

Educaţia interculturală îşi propune să pregătească indivizii şi societăţile să fie mai atente la dimensiunea culturală a existenţei lor. În condiţiile sporirii contactelor, ale interacţiunilor posibile, se pot decela două mari seturi de obiective ale şcolii interculturale :

Ob. ale ed. intercult.

- *Păstrarea și apărarea diversității culturale a populației școlare*. Școala, ca instanță de transmitere a valorilor, se va centra pe pluralitatea culturilor pe care mediul multicultural o presupune. Nu trebuie să se instituie primatul unei culturi asupra alteia. Acest obiectiv presupune două aspecte: pe de o parte, ea vizează adaptarea educatului la mediul propriu, al regiunii, orașului, culturii sale particulare, cu toate trăsăturile, iar pe de altă parte, acest tip de școală își propune să asigure adaptarea educatului la mediu în calitate de coexistență a mai multor grupuri culturale. Se cer a fi vizate atât culturile familiale, cât și cele înconjurătoare, ambientale. Trebuie să veghem ca școala să nu devalorizeze o cultură sau alta în numele unor relativisme explicite.
- *Prezervarea unității școlii*. Specificitatea școlii interculturale, în ceea ce privește atitudinile asimilaționiste sau multiculturaliste, constă în aceea că ea refuză de a se lăsa închisă în false alternative, promulgând varianta culturii conjugate, a interacțiunii culturale. Ca instrument de transmitere a moștenirii culturale, acest tip de școală își propune să privilegieze toate culturile ambientale, să le evidențieze pe toate în diferențele specifice, cu bogățiile indispensabile. Civilizația construită de școală nu se prezintă ca o entitate fixă, cu o structură definitivă. Cultura prezentă sau transmisă de școală se cere a fi înțeleasă într-o perspectivă dinamică, neîncheiată (*cf*. Hannoun, 1987, pp. 110-112).

Aceste două seturi de obiective îngăduie unele specificări, materializate în conduite interculturale concrete, cumt sunt:

1. Deschiderea spre altul, spre străin, spre neobișnuit . Această deschidere este dificilă, pentru că ne obligă să punem sub semnul întrebării încrederea în noi, propria noastră viziune despre lume. Dar această interogativitate constituie un prealabil indispensabil pentru capacitatea de a trăi experiențe noi.
2. Aptitudinea de a percepe ceea ce ne este străin. Avem obiceiul de a aranja ceea ce este străin după grile de lectură ce ne sunt proprii, de a nu-l percepe pe celălalt decât prin modul obișnuit de a simți sau gândi.
3. Acceptarea celuilalt ca fiind „altul". În întâlnirea cu alteritatea, avem obiceiul fie de a-l interpreta pe „altul" ca fiind similar sau identic, fie de a-l percepe ca pe un dușman și a ne îndepărta de el.
4. Trăirea situațiilor ambigue, ambivalente. Situațiile ambivalente ne derutează. Nu dorim ambiguitate. Ea ne provoacă frică. Aceste trăiri pot constitui preambulul pentru acceptarea diferitului.
5. Aptitudinea favorabilă de a experimenta. În linie generală, noi pretindem rețete, reguli bine fixate. Doar așa ne simțim în siguranță. Este posibil să ne apropiem de „altul" având curajul de a experimenta, explorând moduri existențiale diferite.
6. Alungarea fricii față de „altul". Sentimentul de xenofobie face parte din zestrea cea mai veche pe care istoria ne-a transmis-o. Această frică trebuie să dispară pentru a-l primi pe celălalt.
7. Capacitatea de a pune în chestiune propriile norme. Privirea spre altul este determinată de sistemul referențial socio-cultural care ne fasonează comportamentul. Cu cât ne dovedim mai incapabili să ne recunoaștem relativitatea propriului sistem de referință, cu atât rămânem orbi sau insensibili față de ceilalți.
8. Neacceptarea utopiei „discursului comunicațional egalitar". În caz de divergențe de interese, nu trebuie să cedăm principiului după care cel mai tare își pune puterea la

încercare în faţa celui mai slab. Dimpotrivă, trebuie continuată discuţia până când cele două părţi se regăsesc pe un proiect comun.

9. Aptitudinea de a asuma conflicte. Există două tipuri de conduite în cazul divergenţelor de interese: unul – de a refuza să vezi realitatea, punând-o între paranteze, altul – de a transforma divergenţa în ostilitate. Conflictele trebuie asumate cu calm şi rezolvate într-o manieră productivă.
10. Capacitatea de a recunoaşte şi a relativiza propriile repere etno- şi sociocentriste. Aceasta nu înseamnă să-ţi renegi propriile tradiţii, ci să nu le transformi în ceva absolut.
11. Performanţa de a cuceri identităţi mai largi, de a dezvolta o loialitate de tip nou. Nu trebuie să renunţăm la identitatea noastră (de român, ungur, ţigan etc.), dar trebuie să accedem la alte tipuri de identităţi mai înglobante, precum cea de european, cetăţean al lumii etc.

4.6. Forme şi metodologii de realizare a educaţiei interculturale

Formele de realizare a educaţiei interculturale rămân cele generale, în care se face orice tip de educaţie: lecţiile obişnuite, activităţile nonformale din şcoală sau influenţele informale exercitate în afara perimetrului şcolar. Cât priveşte metodologia didactică, se vor prelua şi se vor adapta procedeele activizante cunoscute, care se vor combina în modalităţi cât mai inteligente pentru a favoriza şi a forma comportamente interculturale. Vor fi promovate o pedagogie activă şi participativă, metode active care să solicite interesul şi creativitatea elevilor, care să facă apel la toate capacităţile lor şi care să le permită să se exprime şi să colaboreze. La aceasta pot concura mai multe tipuri de activităţi (Rey, 1999, p. 188): realizarea de proiecte, cercetări, anchete prin interviuri, jurnale de clasă, recitări de poezii, povestiri, interpretări de roluri, manifestări teatrale cu sau fără marionete, dezbateri de idei plecând de la studii de caz, discuţii asupra unor probleme cu impact asupra vieţii şcolii, posibilitatea de a negocia şi de a ajunge la decizii consensuale, exerciţii de reflecţie critică şi constructivă, utilizarea nu doar a documentelor pedagogice, ci şi a unor „documente autentice", ca foile de jurnal, fotografii, diapozitive, emisiuni TV, filme video, ce vor permite acumularea unor informaţii diverse şi reale asupra obiectelor, culturilor şi limbilor pe care le studiază elevii.

Un rol deosebit în sporirea sensibilităţii faţă de alteritate îl joacă mass-media. Instanţele mediatice electronice (îndeosebi televiziunea şi Internetul) presupun mai multe calităţi, printre care ubicuitatea (prezenţa peste tot) şi imediateţea (prezentarea faptelor în direct). Lumea este prezentă aici, îndepărtatul este apropiat, devin participant activ la un spectacol în care sunt integrat ca actor. Culturile se amestecă unele cu altele, trecerile de la un spaţiu cultural la altul se fac instantaneu, difuziunea modelelor culturale este pe deplin garantată. Străinul nu-mi mai este străin, evenimentele petrecute aiurea mă marchează, devin mai sensibil la alteritate. Mass-media prezintă o organizare a capitalului cultural al omenirii într-o modalitate osmotică, interculturală. Actualitatea mediatică vine cu un imens potenţial intercultural. Canalele specializate (în ştiri, documentare ştiinţifice) penetrează conştiinţele, realizând o integrare cognitivă care, dincolo de funcţiile discutabile, uniformizatoare are şi avantajul de a crea premisele unei înţelegeri în planul *savoir*-ului la care se raportează fiecare.

Un cadru prielnic de realizare a educaţiei interculturale îl constituie sportul. Sportul nu este numai o practică fizică, ci şi una culturală. Fiecare disciplină sportivă îngăduie mai multe grade de universalitate. Fotbalul în Europa sau baseball-ul în SUA au în subsidiar şi funcţii interculturale. Sportul vehiculează modele, vedete care întrec spaţiul limitat al unei ţări. Marii sportivi nu mai au cetăţenie unică, au devenit „mondiali". Sportul poate uni, dar şi dezbina. El oferă oportunităţi pentru cunoaştere şi comunicare între oameni de origini diverse, dar constituie şi un prilej de distanţare şi reliefare a orgoliilor personale, comunitare, naţionale. Dacă nu sunt semnificaţi cum trebuie, sportul, practicanţii şi admiratorii lui îşi întăresc apartenenţele, spiritul de castă, de adversitate, de opacitate faţă de „duşmani", „străini" etc.

La nivelul practicilor şcolare se va recurge la mai multe formule: necesitatea de a apela la o pedagogie activă şi participativă, învăţarea cooperativă ce îi antrenează mai mult pe copiii cu posibilităţi materiale modeste pentru a promova o egalitate a şanselor educaţionale, gestiunea democratică a învăţământului la nivelul clasei sau şcolii, educaţia pentru comunicare.

Gama de activităţi în şcoală se va lărgi, prin îmbinarea diferitelor forme de organizare cu noi mijloace de învăţământ şi împrumutarea unor practici sau strategii specifice manifestărilor culturale de nivel comunitar sau global. Iată posibilele tipuri de activităţi ce se pot contura (Rey, 1999, pp. 189-193):

- invitarea în şcoală sau în mediul educativ a unor persoane avizate din exterior; aceste contacte vor fi cu atât mai benefice şi mai instructive dacă invitaţii reprezintă puncte de vedere diferite, medii sociale şi culturi diferite;
- utilizarea bibliotecilor, a centrelor de documentare audio-vizuale prezente în şcoală sau în comunitate sau chiar a unor bibliobuze, circulând dintr-o localitate în alta. Aceste centre vor trebui să dispună de lucrări care să răspundă obiectivelor educaţiei interculturale: lucrări prezentând drepturile omului şi libertăţi fundamentale accesibile diferitelor grupe de vârstă, documentaţii asupra condiţiilor unei dezvoltări durabile şi asupra mediului înconjurător, expuneri ale unor evenimente istorice sau contemporane, invitând la reflecţie asupra problemelor supraînarmării, rasismului şi excluderii minorităţilor etnice, naţionale sau religioase, documente capabile de a combate teoriile care vin să se opună înţelegerii internaţionale şi interculturale, documente în diferite limbi (există din ce în ce mai multe cărţi bilingve pentru copii), documente şi jocuri cu referiri la diferite culturi, mai ales (dar nu exclusiv) cele care sunt reprezentate în comunitate;
- utilizarea noilor tehnologii ale comunicării (teleînvăţarea, televiziunea educativă, cărţile-casetă), care permit accesul la educaţia continuă a unor noi categorii sociale şi constituie o cale de tranziţie spre o altă formă de educaţie;
- utilizarea unor reviste care pot să suplinească materialul pedagogic, frecventă în ţările în curs de dezvoltare;
- participarea la evenimentele culturale şi sărbătorile locale, la diversele activităţi care sunt propuse, vizitarea de muzee şi expoziţii;
- antrenarea în activităţile muzicale şi corale. Cântecul constituie un mijloc de participare şi de dezvoltare a unei culturi a păcii;
- studiul aportului reciproc al culturilor, care se poate realiza şi în afara unor evenimente culturale specifice. Ca şi muzica, arhitectura, artele plastice şi motivele lor decorative, operele literare, ştiinţele oferă ocazii remarcabile de a ilustra legăturile existente între Est şi Vest, între Nord şi Sud;

- organizarea de întâlniri între persoane de culturi diferite, ca ocazii de stabilire a unor noi relaţii de prietenie;
- reacţia la evenimentele politice locale şi internaţionale. Dramele (războaie, foamete sau catastrofe ecologice) sau injustiţiile (acte rasiste, războaie etc.) care se petrec zi de zi în întreaga lume şi cu care tinerii sunt confruntaţi, mai ales prin televiziune, nu îi lasă indiferenţi;
- înfrăţirile, care oferă o ocazie concretă a schimbului şi solidarităţii. Ele se pot realiza între clase ale aceleiaşi şcoli, pentru a iniţia contacte pozitive între grupuri, ca şi între clase din alte regiuni lingvistice sau chiar din alte ţări;
- corespondenţa şcolară, care poate fi realizată de către toţi copiii, prin schimburi de desene, de casete audio sau video. Noile tehnologii facilitează diferite forme de schimb;
- colaborarea cu asociaţiile locale sau internaţionale, mai ales cu diverse asociaţii nonguvernamentale ale căror obiective sunt în relaţie cu înţelegerea internaţională şi educaţia interculturală, cu drepturile omului şi emanciparea grupurilor minoritare, pacea, dezvoltarea şi protecţia mediului;
- vizitele, cursurile, zilele sau săptămânile de studiu centrate pe un aspect anume (mediul înconjurător, arhitectura, artizanat, limbi);
- participarea la activităţile propuse de unele organisme;
- celebrarea Zilei drepturilor copilului la 20 noiembrie, data aniversară a „Declaraţiei drepturilor copilului" (1959) şi a „Convenţiei privitoare la drepturile copilului" (1989) adoptată de ONU, ca şi celebrarea Zilei drepturilor omului pe 10 decembrie, dată aniversară a „Declaraţiei universale a drepturilor omului" (1948) proclamată de ONU.

4.7. Educaţia interculturală – modalitate de prevenire sau atenuare a conflictelor

Mediul cultural, care fiinţează la un moment dat, este fundamental şi simptomatic pentru crearea unei identităţi. Suntem ceea ce suntem nu numai prin determinaţii fizico-materiale, ci şi prin asumpţiile sau referinţele noastre spirituale. Înainte de a fi diferiţi din punct de vedere psihosomatic, ne diferenţiem şi pornind de la valorile pe care le promovăm sau le întrupăm. Suntem limitaţi sau determinaţi de trăsăturile corpului nostru, dar suntem încapsulaţi şi împachetaţi într-un perimetru spiritual pe care cu greu îl putem pune între paranteze. Apar situaţii când, dintr-un motiv sau altul, suntem nevoiţi să „părăsim" propriile noastre ancadramente culturale, să experimentăm, pentru mai mult sau mai puţin timp, valori care ne sunt oarecum nefamiliare. Fenomenul este des întâlnit şi are cauze şi reverberaţii dintre cele mai felurite. Departe de a fi o „despărţire" lineară, liniştită, trecerea de la un stadiu la altul al fiinţei noastre culturale ridică numeroase probleme. Care sunt posibilităţile de a ne deschide către alte sfere culturale? În ce măsură ne putem reforma identitatea spirituală? Ce forme de conflict intrapsihic sau intercultural se nasc şi cum pot fi ele prevenite sau rezolvate? Putem să fim educaţi pentru o depăşire a acestor dificultăţi relaţionale? Iată câteva întrebări care se nasc, în mod firesc, atunci când se atinge un aspect al comunicării oarecum neglijat – comunicarea interculturală.

Comunitatea şcolară îşi fixează finalităţi din ce în ce mai complexe. Printre altele, ea îşi propune să stabilească un echilibru valoric optim şi echitabil între elementele de universalitate ale comunităţii umane şi înrădăcinarea specifică a fiecăruia în valorile specifice comunităţii din care face parte. Şcoala este locul de întâlnire a mai multor modele de semnificare a lumii, de valorizare a comportamentelor şi de transmitere a experienţei specifice. Din ce în ce mai mult, şcoala devine o mare diversitate culturală, un loc al întâlnirii şi al schimbului de modele sau de referinţe valorice.

Ralierea axiologică la diversitate nu este lipsită totuşi de apariţia unor conflicte, de situaţii problematice, de punerea în chestiune a reperelor identitare. Cum se poate percepe şi cum poate fi rezolvat dezechilibrul cultural, lingvistic, psihic ? Aceasta rămâne o problemă care trebuie rezolvată în continuare.

Diversitatea nu este prea uşor de realizat şi gestionat. Ea este o realitate dezirabilă, dar de îndată ce prinde contur apar numeroase probleme. Se observă că nu suntem îndeajuns de pregătiţi să construim şi să perpetuăm diversitatea. Ne împiedicăm adesea de suficienţele, obişnuinţele şi incertitudinile personale. Dintr-un instinct de securitate, tindem să perpetuăm rezistenţe şi stereotipuri. Important este să începem dialogul şi să avem o doză minimă de motivaţie şi încredere. Desigur, ne pândesc, în această încercare, unele pericole. Se ştie că inegalităţile şi rasismul pot alimenta sentimentele de frustrare şi de insecuritate în plan individual. Excluziunile şi marginalizările degenerează în mari conflicte la scară socială. Efortul de prevenire este obligatoriu să înceapă încă din şcoală.

Perspectiva interculturală de concepere a educaţiei poate să conducă la atenuarea conflictelor şi la eradicarea violenţei în şcoală, prin formarea unor comportamente, cum sunt (*cf.* Walker, 1992, p. 8) :

- aptitudinea de a comunica (a asculta şi a vorbi) ;
- cooperarea şi instaurarea încrederii în sânul unui grup, cum ar fi grupurile de tineri, de muncă, de joacă etc. ;
- respectul de sine şi al altora, toleranţa faţă de opiniile diferite ;
- luarea de decizii în chip democratic ;
- acceptarea resposabilităţii altora şi a propriei persoane ;
- soluţionarea problemelor interpersonale ;
- stăpânirea emoţiilor primare ;
- aptitudinea de a evita altercaţiile fizice etc.

Ce poate face şcoala în materie de educaţie interculturală ? În şcoală apare riscul realizării unei „supe" culturale, dacă împrumuturile se fac la întâmplare, fără să existe o dirijare semnificativă a acestora. Un element cultural nu are niciodată un sens unic, izolat, ci se înscrie într-o evoluţie, într-o istorie, într-o tradiţie şi desemnează realitatea unei experienţe concrete a vieţii. Transmiterea acestui sens elevilor este un exerciţiu dificil, interdisciplinar, ce imprimă acţiunii educative o dimensiune eminamente culturală. Acest sens conduce la sublinierea faptului că cultura este un fapt viu, o realitate care devine sub influenţa unor determinări identificabile, obiective şi subiective.

Şcoala trebuie să-şi propună să realizeze un proces de integrare prin preluarea preachiziţiilor culturale pe care le posedă elevii. Integrarea presupune nu numai o aducere a elevilor la cultura clasei, şcolii, comunităţii, ci şi o integrare a experienţei culturale a noului venit în experienţa comună a clasei în care elevul respectiv se va insera. Se pare că este nevoie ca clasa să se remodeleze în consens cu noul venit,

simultan cu adaptarea acestuia la specificul grupului şcolar. Atunci când se ştie că va veni cineva nou în clasă, profesorul ar putea pregăti elevii în legătură cu ambientul cultural al acestuia (din ce regiune vine, care sunt trăsăturile limbii, religiei, culturii lui etc.). Iată câteva atitudini care pot facilita o bună primire:

- noul venit trebuie să resimtă sentimentul că a fost aşteptat;
- e necesară o atitudine de curtoazie, prin vorbe şi fapte, a „gazdelor", în vederea unei integrări optime în noul colectiv;
- profesorul va crea momente de comuniune între elevi, astfel încât aceştia să împărtăşească sentimente şi experienţe; munca în echipe este o strategie demnă de a fi reţinută;
- elevul nou venit are nevoie să fie recunoscut; ca atare, el va primi sarcini didactice ca şi ceilalţi elevi;
- noul elev va fi introdus progresiv în normele regulamentului de funcţionare internă a şcolii sau a clasei.

Problema comunicării interculturale în învăţământ conduce în mod firesc la soluţionarea unor probleme, de exemplu: cum percepe profesorul diferenţa culturală, cum îşi adaptează stilul comunicativ la profilul cultural al elevului, care sunt pericolele folosirii unor stereotipuri de categorisire a alterităţii în educaţie, ce posibilităţi are profesorul de a înţelege şi a valorifica potenţialurile culturale diferite ale elevilor, care este aportul profesorului, elevilor, părinţilor la dezamorsarea unor neînţelegeri interculturale etc.

Educaţia este purtătoare prin ea însăşi a unui etos eminamente spiritual. Ea nu numai că facilitează accesul individului la zestrea culturală, dar se converteşte în instanţă culturală *sui-generis*. „Educaţia este producătoare de cultură (şi nu numai reproductivă). Acest lucru îi conferă o responsabilitate: îi revine acesteia (alegere eminamente etică) sarcina de a selecta între o perspectivă segregaţionistă sau asimilaţionistă, care construieşte închiderile şi imperialismele culturale de mâine, şi o perspectivă a partajului şi schimbului, care stimulează diversificarea intereselor culturale, curiozitatea, creativitatea, deschiderea şi împărtăşirea" (Rey, 1996, p. 22). Şcoala este un loc al omogenizării sociale, unificând conştiinţele şi raliindu-le la valori generale. Când intră în ea purtători ai diversităţii, aceştia sunt îndemnaţi prin toate mijloacele să se racordeze la standardele statornicite, dar şi să difuzeze sau să propună valori proprii.

Interculturalul poate însemna:

- recunoaşterea diversităţii de reprezentări, a referinţelor şi valorilor multiple;
- dialogul, schimbul şi interacţiunile dintre diferitele reprezentări şi referinţe;
- dialogul şi schimbul dintre persoanele şi grupurile ale căror referinţe sunt multiple, diverse;
- decentrarea şi interogarea asupra referinţelor egocentrice având în vedere obiectivele reciprocităţii;
- relaţia dinamică, în timp şi spaţiu, reală sau potenţială, dintre elemente culturale sau culturi luate ca întreg.

Termenul „intercultural" are o conotaţie interacţionistă, dinamică; el presupune actualizarea unor raporturi de schimb, reciprocitate, interdependenţă, invită la decentrare, la găsirea unor forme de dialog. Educaţia interculturală presupune cel puţin două

dimensiuni, care se leagă indisolubil una de alta (*cf.* Rey, 1996, p. 25) : o dimensiune de cunoaştere (care este de ordinul ştiinţei) şi o dimensiune a experienţei (subiectivă, relaţională). Prima dimensiune se referă la achiziţionarea de către cei educaţi a unor unelte conceptuale pentru a înţelege realitatea şi a dispune de informaţii pentru o bună inserţie în viaţa cotidiană, de a depăşi puncte de vedere parţiale, de a se îndepărta de stereotipuri şi prejudecăţi, de a şti să comunice într-o lume diversă. Dimensiunea experienţială se înscrie în educaţia concretă de a vieţui într-un anumit fel, de a fi disponibili şi de a accepta alteritatea, de a îmbogăţi spaţiul relaţional cu experienţe multiple, de a încuraja prin acte proprii cooperarea şi înţelegerea mutuală.

Abordarea interculturală în educaţie constituie o nouă manieră de concepere şi implementare a curriculum-urilor şcolare şi o nouă atitudine relaţională între profesori, elevi, părinţi. Perspectiva interculturală deschide noi piste de manifestare a diversităţii şi diferenţelor. Poziţionarea interculturală nu se reduce la o prezentare cumulativă a unor cunoştinţe despre valorile altora, ci înseamnă cultivarea unor atitudini de respect şi de deschidere faţă de diversitate. Această atitudine se naşte printr-o permanentă comunicare cu alţii şi printr-o decentrare atentă şi optimă faţă de propriile norme culturale. Nu trebuie idealizată această întâlnire. Sunt multe situaţii în care aceste contacte pot genera tensiuni, situaţii problematice. Dacă şcoala nu-şi va adapta opţiunile integrative, exploatând numai valorile macrocolectivităţii şi ocultând valorile individului care se inserează în clasă (îl avem în vedere pe noul venit, de pildă), atunci ea practică un asimilaţionism mascat, păgubitor pentru ambele instanţe.

4.8. Valorile religioase şi posibilitatea deschiderii interculturale

Cumulul religios constituie un imens capital simbolic, care poate facilita întâlnirea şi comunicarea persoanelor. Înţelegerea şi iubirea aproapelui reprezintă o valoare fundamentală a religiei creştine. Este foarte important ca între religii sau confesiuni să se instaureze relaţii de comunicare, de înţelegere mutuală. Visul unei Europe unite, despre care se vorbeşte acum, nu poate fi conceput şi întrupat dacă nu se iau în seamă şi referinţele religioase ale indivizilor sau comunităţilor. De altfel, unul dintre fundamentele acestei unităţi îl constituie creştinismul, care marchează cea mai mare parte a continentului. Creştinii sunt majoritari, dar această majoritate trebuie bine întreţinută şi gestionată. A devenit aproape o modă să se discute despre drepturile omului, despre democraţia culturală, despre cultura minorităţilor. Această chemare către respectarea libertăţii şi toleranţă o găsim şi în Biblie : „Căci toţi sunteţi fii ai lui Dumnezeu prin credinţa în Hristos Iisus. Căci, câţi în Hristos v-aţi botezat, în Hristos v-aţi îmbrăcat. Nu mai este iudeu, nici elin ; nu mai este nici rob, nici liber ; nu mai este parte bărbătească şi parte femeiască, că voi toţi una sunteţi în Hristos Iisus" (Galateni 3, 26-28). Patrimoniul spiritual de bază al Europei este consonant cu exigenţele socio-politice actuale. Într-o modalitate sau alta, cerinţa respectării drepturilor omului este prezentă în toate culturile.

Se ştie că religiile sau confesiunile sunt destul de diverse. Chiar dacă, aparent, ele se trag din aceleaşi rădăcini sau prezintă unele similarităţi de ordin dogmatic (de pildă, reclamă aceeaşi sursă şi acelaşi fundament al mundanului – transcendentul), acestea se diferenţiază în funcţie de conţinuturile doctrinare, formele de celebrare, ritualurile explicite sau implicite, repercusiunile asupra credincioşilor, implicarea în social etc. Este

riscant să se postuleze o ierarhizare a religiilor ori să se alcătuiască palmaresuri axiologice când este vorba de credința religioasă. Fără a face o echivalare simplificatoare a religiilor, vom spune că este bine ca diferențele să se mențină, dar ele nu trebuie să se constituie în motive de infatuare sau de criticare a altora.

De regulă, comunitățile confesionale depășesc limitele statelor sau națiunilor. Religiile sunt forme de manifestare spirituale cu caracter transnațional. Religia interiorizată și trăită, precum și cea a comunităților limitate pot să se îndepărteze de modelul instituționalizat, standard, oficial, livrat de „centrul" spiritual. Religia trăită și profesată se leagă de context, este circumstanțiată cultural, spațial, material. Formele de cult, chiar cele ale unei singure religii sau confesiuni, se „colorează" cu spiritul locului, cu tradițiile, cu experiențele și reprezentările persoanelor implicate în viața cultică. Obiceiurile pot să fie diferite de la o comunitate la alta (de la sat la sat, de la preot la preot). Practicile cultice pot da seama de profilul spiritual mai larg al indivizilor sau comunităților.

Educația prin rataşarea la valorile religioase nu se va face oricum. Din acest punct de vedere, se cere o perspectivă deschisă, ecumenică în realizarea educației religioase. O atare direcționare a educației pregătește terenul pentru o mai bună înțelegere și comunicare între oamenii de diferite credințe și convingeri religioase și facilitează realizarea unui dialog interconfesional și intercultural fecund. Religia poate fi considerată un principiu esențial al unității popoarelor. Pluralismul nu este un rău ce trebuie combătut, ci un fapt demn de toată atenția noastră. Libertatea creștină are nevoie de orientare și ghidare când se pune problema unei întrupări concrete. Religia poate preveni eventualele disensiuni și dispute, chiar cu caracter extraconfesional (în plan social, economic, rasial, național etc.).

Este important să se țină cont de referințele religioase ale tinerilor atunci când se vizează integrarea lor socio-școlară. Este indicat să știm cu precizie din ce confesiune fac parte elevii noștri și să procedăm în consecință. Se cunoaște unde pot duce neînțelegerile dintre purtătorii unor religii (a se vedea conflictele din Irlanda și din fosta Iugoslavie). Deontologia școlară ne obligă să nu cultivăm atitudinile de respingere sau de marginalizare a celor care sunt de alte confesiuni sau culte în comparație cu majoritarii. Atitudinea separatistă, de marginalizare sau culpabilizare a grupurilor confesionale minoritare nu trebuie deloc încurajată în școală. Unele ritualuri sau festivități religioase, care conduc la diferențiere sau separare, pot fi deplasate din școală către familie sau către comunitatea confesională respectivă. Permisivitatea față de alteritate nu înseamnă însă impasibilitate și acceptare a oricărui lucru. Cât privește, de pildă, unele secte, credem că influența acestora asupra școlilor ar trebui să fie supravegheată sau chiar interzisă în situații bine determinate (mai ales atunci când acestea urmăresc cu orice preț acapararea de prozeliți). Școala nu trebuie să fie transformată într-o scenă a disputelor sau într-o trambulină de convertire sau de recrutare a credincioșilor.

În activitatea de educație religioasă și de catehizare nu poate fi ignorată perspectiva ecumenică de realizare. Cateheza comună sau ecumenică presupune:

- prezentarea altor biserici sau confesiuni cu un spirit de deschidere, de bunăvoință și fraternitate; nu se vor face afirmații tendențioase și jignitoare;
- identificarea acelor elemente care ne diferențiază, dar și a elementelor care ne sunt comune;
- informarea copiilor privind mișcarea ecumenică; reliefarea importanței oficierilor sacre în comun.

Unii pedagogi, specialişti în educaţia religioasă, recomandă o perspectivă dialogală în predarea valorilor religioase. Acest tip de predare se bazează pe următoarele acţiuni :

1. Identificarea unui fond comun pentru toate religiile şi pentru toţi credincioşii, fond care ţine de condiţia umană ; pornirea de la considerentul că fiecare religie constituie un tip aparte de experimentare a transcendentului, prin semnificarea într-un anumit fel a evenimentelor şi a lumii ;
2. Abordarea dialogală va renunţa la spiritul apologetic, ofensator ; nu se va face pledoarie pentru o religie sau alta, ci se va releva sensul mesajului divin pentru perfecţionarea vieţii omului în general ;
3. Acest tip de abordare trebuie să pledeze pentru toleranţă şi pentru bună înţelegere ; ea va contribui la ivirea unui umanism pluralist, bazat pe un set de valori eterne şi comune pentru toţi oamenii din toate spaţiile şi timpurile.

Dialogul religios trebuie să întrunească notele unei comunicări autentice, fără morga de superioritate, fără opinii preconcepute, fără mobiluri ascunse dintr-o parte sau alta. În acelaşi timp, dialogul se cere a fi religios, şi nu pur doctrinar, care să altereze orizontul specific de idei sau supoziţii dogmatice al celuilalt. Trebuie văzut în celălalt un partener de dialog, şi nu un ins ce trebuie convins, cucerit şi învins. Unii teoreticieni ai comunicării intrareligioase delimitează patru tipuri de atitudini :

- *exclusivismul*, manifestat prin tendinţa de respingere a celorlalţi, consideraţi deviaţionişti, schismatici, nedrepţi, falşi ; această atitudine poate merge până la intoleranţă ;
- inclusivismul, care funcţionează ca o expresie a ideologiei înglobării, a absorţiei explicite sau implicite ; valorile celorlalţi sunt percepute ca parţiale, imature ; atitudinea poate degenera în hibridări periculoase ;
- *paralelismul*, concretizat în segregare, separare, distanţare ; se pleacă de la premisa că toate religiile sunt diferite, nu au nici o asemănare, sunt expresii spirituale juxtapuse, şi nu congruente sau convergente ;
- *interpenetrarea*, manifestată prin acceptarea complementarităţii, a reciprocităţii, a comuniunii în diversitate ; această atitudine conduce la toleranţă, la îmbogăţire reciprocă, la conlucrări sau sinteze acţionale (Panikkar, 1985, pp. 20-29).

Trebuie evidenţiat faptul că nu se poate face educaţie religioasă la modul general. Întotdeauna avem de-a face cu un credincios concret, racordat la o confesiune anume, instalat într-o tradiţie pe care doreşte s-o cunoască şi s-o semnifice mai bine. Ne putem întreba, de bună seamă, ce fel de creştin va fi acela care are o referenţialitate valorică elastică, improbabilă, deschisă. În acelaşi timp, perspectiva apologetică este implicată în orice tip de educaţie religioasă. Cel care predă religia nu poate afişa o atitudine de neutralitate faţă de propria confesiune, ci se implică afectiv, făcând o pledoarie, explicită sau implicită, pentru valorile proprii.

Educaţia religioasă în perspectiva principiului intercultural vizează realizarea unei educaţii în spiritul recunoaşterii şi respectării diferenţelor ce există în cadrul mai multor religii ; ea nu se referă la educarea numai pentru o religie anume, desconsiderând sau negând valorile pe care se întemeiază alte religii. Valorizarea diferenţelor, în comunitatea multiconfesională, se constituie într-o axiomă procedurală de maximă importanţă. O autentică educaţie religioasă se face nu prin închidere reciprocă, prin „ghetoizarea" religiilor, ci prin permeabilitate reciprocă şi acceptarea alterităţii racordată la alte valori.

Colaborarea tuturor creştinilor exprimă în mod viu unirea existentă deja între ei şi pune mai deplin în lumină chipul lui Cristos care slujeşte. Această colaborare, instaurată deja în multe ţări, trebuie perfecţionată neîncetat – mai ales în acele regiuni în care evoluţia socială sau tehnică e în curs – fie determinând respectul cuvenit pentru demnitatea persoanei umane, fie lucrând pentru binele păcii, fie urmărind aplicarea socială a Evangheliei, fie în dezvoltarea în spirit creştin a ştiinţelor şi artelor... Prin această colaborare, toţi cei care cred în Cristos au posibilitatea de a învăţa uşor cum se pot cunoaşte mai bine, cum se pot preţui mai mult unii pe alţii şi cum se pregăteşte calea spre unitatea creştinilor. (Conciliul Ecumenic Vatican II, 1990).

Educaţia interconfesională este facilitată de realizarea unei noi percepţii a orizontului valorilor. Acestea nu mai trebuie să fie concepute într-o manieră binară, exclusivistă (bune – rele, ale noastre – ale altora, superioare – inferioare etc). Nimeni nu trebuie să-şi aroge superioritatea sau întâietatea în materie de credinţă religioasă. Acceptarea unei platforme principiale minimale a dialogului interconfesional, bazată pe bună intenţie, sinceritate, respect reciproc este o condiţie *sine-qua-non* a reuşitei întru o mai bună înţelegere. Prin şcoală, se va încerca atenuarea dificultăţilor relaţionale dintre confesiuni şi se vor înlătura o serie de prejudecăţi faţă de cei care gândesc şi cred altfel. Este drept că un creştin, de pildă, nu va fi pe deplin mulţumit de liniştea şi mântuirea personală, ci îşi va îndrepta atenţia şi către cei din jurul său. Iubirea sa faţă de oameni incumbă o anumită implicare persuasivă. Dar atragerea silită, încercarea chiar bine intenţionată de a forţa pe cineva să adere la credinţa proprie nu constituie o modalitate acceptabilă.

Religia uneşte oamenii în jurul unor valori, solidarizează fiinţele, cimentează unitatea grupală şi oferă un important suport identitar. Ea are o putere deosebită de impregnare spirituală a tuturor practicilor cotidiene, de particularizare a gesturilor şi conduitelor sociale. În acelaşi timp, ralierea religioasă conturează identitatea culturală a persoanelor. Identitatea religioasă are o imensă putere de retenţie, chiar şi în cazurile-limită. Oamenii pot renunţa relativ uşor la limba, tradiţiile, cutumele particulare, dar aproape niciodată nu se vor dezice de religia proprie – mai ales atunci când sunt ameninţaţi (se cunosc atâtea cazuri de sacrificii şi martiraj în numele credinţei). Forţa de iradiere se exercită atât asupra credincioşilor practicanţi, cât şi asupra celorlalţi indivizi care cred mai puţin sau nu cred deloc, dar care fac parte (formal, administrativ) din comunitatea confesională respectivă. Se constată adesea că religiile pot fi utilizate, în bine sau rău, de către puterea politică dominantă, pentru impunerea sau perpetuarea ei, pentru legitimarea unor practici autoreproductive. Nu de puţine ori, religia este instrumentată şi folosită în relaţiile internaţionale, pentru a justifica ierarhii, supremaţii, determinări de ordin politic, economic, militar. Conflictele şi războaiele interne sau externe presupun şi o componentă religioasă (Rey, 1997, p. 72). O religie poate fi pusă în serviciul unei forţe politice, economice, judiciare, educative, devenind o *ancilla*, o simplă servitoare pentru scopuri *hic et nunc*. Utilizarea unei religii în chip neonorant, pentru a genera, a potenţa puterea personală sau instituţională constituie un real pericol pe care trebuie să-l cunoască atât clerul, cât şi credincioşii. Într-o societate în care se crede masiv şi autentic, religia tinde să fie subordonată unor interese extrareligioase. Statul însuşi, puterea executivă vor fi interesate în gestionarea simbolurilor religioase, prin apelul abuziv la iconografia, simbolistica şi gestica de tip religios (să ne amintim conduita ostentativ religioasă a politicienilor noştri în campaniile electorale).

Religia poate contura identitatea personală sau colectivă, dar o poate şi închide dacă se aruncă anatema asupra celorlalte forme de manifestare ale credinţei. Mişcările fundamentaliste, integriste, activiste pun accentul pe excluziunea mutuală, pe teritorialitate, pe militarism. Cum politica se poate fixa în naţionalisme de tot felul, religia poate degenera în confesionalism, în profesarea arogantă a credinţei, în manifestarea depreciativă la adresa altor confesiuni. „Valoarea" propriei credinţe nu trebuie să apară numaidecât prin deprecierea, criticarea, desfiinţarea celorlalţi. A fi majoritar nu este un merit intrinsec, ci un dat care se cere a fi gestionat cu atenţie şi generozitate.

Conform ultimelor normative emise de Ministerul Educaţiei Naţionale, studiul religiei se realizează în învăţământul primar şi gimnazial, dar se extinde şi la nivel liceal, îmbrăcând o formă opţională. Extensiunea educaţiei religioase se justifică prin repercusiunile formatoare, culturalizatoare asupra individului şi corpului social. Noile măsuri trebuie să ne bucure, dar să ne şi responsabilizeze în aceeaşi măsură.

O problemă care apare acum mai pregnant este posibilitatea realizării unei educaţii religioase în perspectivă ecumenică, mai ales la clasele şcolare superioare. Având în vedere că în numeroase situaţii populaţia şcolară este eterogenă confesional, punem problema realizării practice a deschiderii confesionale prin instrucţie şi formare.

După opinia noastră, deschiderea confesională a educaţiei religioase se poate realiza, în primul rând, prin intermediul conţinuturilor livrate. Identificăm trei formule de organizare a curriculum-ului : curriculum monoconfesional, curriculum interconfesional şi curriculum laicizat. Desigur, în fiecare dintre cele trei situaţii putem evidenţia avantaje, dar şi limite ale curriculum-ului din punctul de vedere al realizării dezideratelor deschiderii interconfesionale. În tabelul de mai jos scoatem în evidenţă, într-un mod succint, câteva trăsături ale organizării conţinuturilor religioase. Rămâne ca factorii de decizie, dar şi educatorii să selecteze şi să structureze un tip de curriculum care se pretează mai bine contextelor date – cele de ordin comunitar, ideologic, cultural, temporal.

Modalităţi de organizare	Avantaje	Dezavantaje
1. Curriculum monoconfesional	– realizează o introducere şi o inserţie spirituală în credinţa de bază ; – elimină punctele de vedere divergente, prezentându-se ca un tot noncontradictoriu şi bine acordat axiologic ; – permite organizarea omogenă a claselor pe confesiuni ; – secvenţial, acest tip de curriculum se poate deschide, la anumite teme, şi unor confesiuni diferite, prin realizarea de comparaţii fără prevalorizări negative, critici, poziţionări maniheiste (de tipul : religia noastră este „bună" pentru că a lor este „rea").	– predispune la separarea şi segregarea elevilor pe criterii confesionale (separare „obiectivă", bazată pe afinităţi de interese spirituale, întâlnită în învăţământ în condiţiile organizării modulare, cu discipline opţionale sau facultative) ; – îi lipseşte pe copii de cunoaşterea altor puncte de vedere confesionale sau religioase ; – poate genera tendinţe de desconsiderare şi neacceptanţă în relaţionarea cu altul.

Modalităţi de organizare	Avantaje	Dezavantaje
2. Curriculum interconfesional	– îi adună la un loc în clasă pe copiii de confesiuni diferite, predispunând la relaţionări pozitive, dialog, îmbogăţire reciprocă ; – realizează conexiuni spirituale profitabile pentru toţi elevii ; – facilitează respectarea principiului interdisciplinarităţii în învăţământ.	– reduce cunoaşterea în profunzime a specificităţii confesionale ; – dificil de realizat din punct de vedere practic : cine, cât, în funcţie de ce criterii se realizează partajul pe segmente confesionale ? – nu se pretează la clasele mici ; mai întâi, copilul trebuie fixat în credinţa proprie şi apoi se creează posibilitatea deschiderii conţinuturilor spre alte confesiuni sau religii ; – se pot naşte suspiciuni sau rezerve din partea părinţilor sau comunităţii religioase.
3. Curriculum neutral, laicizat (filosofia religiilor, istoria credinţelor religioase etc.)	– vine în întâmpinarea caracterului laic al şcolii contemporane (vezi cazul Franţei) ; – atenuează sau elimină tensiunile confesionale la nivelul proceselor educaţionale ; – asigură o conexiune mai directă cu disciplinele clasice pe dimensiunea culturală a acestora.	– relativizează coordonatele confesionale ale elevilor, de-centrându-i pe elevi de la confesiunea de bază ; – concură la pierderea referinţelor religioase ale tinerilor, înstrăinându-i de valorile credinţei ; – diminuează dimensiunea formativă a educaţiei religioase (pe direcţia atitudini, valori, conduite religioase) ; – realizează dublări sau reluări ale unor cunoştinţe, livrate secvenţial la filosofie, istorie, literatură etc. ; – poate fi contradictoriu, prin alunecarea spre poziţionări materialiste, atee (conţinuturile sunt religioase, dar metadiscursul intregrator sau axiomele de la care se pleacă rămân ateiste etc.).

5. PERSPECTIVA PARADIGMEI INTERCULTURALE ÎN ROMÂNIA. AVATARURILE UNEI SOCIETĂŢI POSTTOTALITARE

5.1. Radiografierea manifestării diversităţii culturale în România

A. *Înainte de evenimentele din 1989*

a) *Politica oficială*. Politica de tip comunist şi ideologia marxist-leninistă nu au făcut decât să ascundă sau să disimuleze problemele etnice sau religioase pentru a minimaliza sau a aplana identităţile de tot felul. Perspectiva etnocentristă şi autocontemplativă era ridicată la nivelul unei politici de stat, când delirul autosatisfăcător şi narcisistic se manifesta fără limite. Totul a fost impregnat de ideologia totalitară, inclusiv rezolvarea chestiunilor legate de raporturile etnice, confesionale, lingvistice, culturale. Chiar şi intelectualii cei mai autentici, din prudenţa de a nu deranja instanţele politice, s-au lansat într-un soi de arheologie culturală, de tip autohtonist, cercetând sau făcând o pledoarie obsedantă doar pentru cultura românească. Istoria predată în şcoli devenise caricaturală, prezentând realităţile istorice într-o manieră triumfalistă: totdeauna românii erau victorioşi în lupte, în timp ce alţii (adică turcii, tătarii, ruşii, habsburgii, germanii, maghiarii...) erau forţele răului, naivii, învinşii. A fost inculcată metodic, prin educaţie, o reprezentare falsă a alterităţii, iar producţiile artistice se întreceau în a supradimensiona identitatea culturală în detrimentul alterităţii ce producea disconfort.

b) *Realităţile concrete*. În contrasens cu exigenţele politicii oficiale, de masificare şi de ocultare a diversităţii, s-a manifestat un puternic curent al manifestării diferenţelor într-un mod clandestin, ascuns, mascat de către fiecare purtător al diferenţelor de ordin spiritual. Chiar dacă cuvântul de ordine a fost omogenizarea, dispariţia trăsăturilor particulare, punerea gândirii într-o formă unică, în perioada comunistă se poate evidenţia dezvoltarea unui discurs şi a unui comportament dublu: unul oficial, explicit, declarativ şi altul privat, implicit, bine mascat. Relaţiile informale dintre oameni şi-au păstrat dimensiunile fireşti, iar gândirea autarhică nu a încetat să se manifeste. Acest lucru s-a putut observa la nivelul limbajului şi discursului comun, saturate de expresii ambivalente, polisemantice, de cuvinte cu dublu înţeles, un înţeles „permis" şi altul „subversiv". La români s-a dezvoltat o puternică competenţă de disimulare, de a spune adevărul printre rânduri, nu direct, pentru că era periculos. Ceea ce nu se putea spune prin intermediul discursului politic se spunea prin intermediul poeziei şi al literaturii. Artiştii au fost cei mai aprigi luptători anticomunişti, dar şi cei mai temuţi reprezentanţi ai societăţii civile de către cei ce conduceau. Să recunoaştem că această manieră nu era prea productivă, dar era aproape singura posibilă în acea perioadă.

B. *După evenimentele din 1989*

Tranziţia de la societatea totalitară la cea democratică produce o stare de criză, de anomie, cauzată de anihilarea regulatorului global (Statul-Partid), a aparatului represiv, de încetarea paternalismului protector al statului atotputernic, de dezorientarea axiologică de moment, de coexistenţa paradoxală, pentru o anumită perioadă, a structurilor noi şi vechi, a rămăşiţelor structurale socialiste şi a formelor capitaliste de reglare socială (*cf.* Bîrzea, 1994, pp. 17-19). Este de aşteptat ca aceste note să influenţeze şi problematica referitoare la minorităţi şi diferenţe.

După căderea comunismului, în România se manifestă o explozie, aproape incontrolabilă, a diferenţelor, a discursurilor diferite, chiar contradictorii. Minorităţile de toate tipurile îşi cer deschis drepturile. În acelaşi timp, discursul teoretic şi cercetările privind interculturalitatea sunt din ce în ce mai frecvente. Analizând întreaga fenomenologie a emergenţei diferenţei, ne reţin atenţia câteva simptome sau fenomene de criză pe care dorim să le scoatem în evidenţă.

1. *Simptomul dificultăţii regăsirii identităţii*. Trezirea la o nouă realitate şi schimbarea reperelor volorice determină fenomenul de confuzie identitară, de acceptare cu greu a propriilor limite şi carenţe în procesul de apropiere faţă de celălalt, care este diferit. Obişnuirea cu ceea ce este omogen, cu mimetismul identitar ne-a diminuat simţul de a accepta ceva care este mai mult sau mai puţin decât noi înşine. Mulţi semeni ai noştri se simt culpabili pentru trecutul lor sumisiv sau de atitudinea de susţinere deschisă a vechiului regim comunist. Greutatea de a găsi adevărata identitate se manifestă prin următoarele conduite:
   - mascarea sau refuzul identităţii compromise, ascunderea faţă de alţii şi faţă de noi înşine; construirea forţată a noi identităţi, mai „pure", „curate", „neîntinate", dar mai false;
   - atitudinea de punere între paranteze a propriilor valori, la care am aderat până la un moment dat; respingerea chiar a valorilor veritabile, doar în virtutea faptului că acestea sunt vechi; crearea unui vid axiologic care stă la baza comportamentului nostru şi care dezorientează;
   - refuzul valorilor universale şi întoarcerea exclusivă spre valori locale sau cantonarea în naţionalism;
   - acceptarea identităţii glisante (azi într-un fel, mâine în cu totul alt fel); alunecarea spre comportamentul oportunist;
   - acceptarea neadecvată, necritică a unor valori care nu ni se potrivesc, doar din dorinţa de a ne schimba;
   - ivirea unei supraproducţii de modele de existenţă, a unei abundenţe de sisteme de valorizare adesea contrastante sau incompatibile;
   - închiderea în noi înşine, teama de dialog, închiderea egocentristă şi căderea în individualism.
2. *Simptomul inerţiei*, de agăţare cu toate forţele de o identitate trecută. Întoarcerea spre trecut constituie un comportament la care aderă încă mulţi compatrioţi. Teama de schimbare, ca şi cantonarea într-un mod de înţelegere îngustă a realităţii ating sau caracterizează încă multe persoane.

3. *Simptomul identităţii exotice*. Se manifestă printr-o fugă după o identitate ce se poate construi doar în altă parte a lumii. Mulţi dintre români sunt atinşi de mirajul emigrării în alte spaţii geografice (în vestul Europei sau în SUA) unde şi-ar găsi, chipurile, fericirea şi unde totul ar fi permis. Acesta este un reflex al trecutului când oamenii şi-au construit o imagine feerică despre Occident, în contrasens cu realitatea cunoscută, deprimantă, morbidă (cea comunistă). Dacă în trecut această formă de evaziune aproape ilicită se justifica, astăzi acestă viziune idilică atestă o necunoaştere a problemelor lumii contemporane şi o formă de manifestare a iresponsabilităţii personale, a inculturii.
4. *Simptomul autoînchiderii şi al multiplicării exagerate a grupurilor sau entităţilor culturale*. După 1989, înmulţirea fără discernământ a grupurilor poate fi înţeleasă ca un semn de imaturitate sau naivitate. Libertatea neîngrădită a generat o multitudine de diviziuni care poate stârni zâmbete (să amintim, de pildă, că în România de după 1989 existau câteva sute de partide politice, după criterii nejustificate). Mai trebuie spus că coexistă grupuri culturale care luptă pentru aceleaşi drepturi, dar care nu se recunosc reciproc sau care nu comunică între ele. Se poate vorbi de o carenţă prin exces şi supraaglomerare. Rezultă un peisaj oarecum haotic, juxtapus, multicultural, dar în nici un caz intercultural. Dimensiunea „inter" nu este luată în considerare şi nu funcţionează.

5.2. Cum se explică diversitatea în România

a) *Cauze de ordin istoric*. Se ştie că însăşi formarea poporului român este rezultatul unei sinteze din populaţia Daciei şi populaţia romană, amestec care s-a realizat după victoria armatelor romane asupra celor autohtone, în urma războaielor din 101-102 şi 105-106, dar, mai ales, după retragerea parţială a romanilor în 271 d.H. În decursul Evului Mediu timpuriu, ca urmare a invaziilor popoarelor migratoare, s-au mai adăugat elemente sporadice ale goţilor, tătarilor, cumanilor şi slavilor, fapt atestat nu numai de vestigii arheologice evidente, ci şi de elemente lingvistice şi culturale rămase până în zilele noastre. Mai târziu, în plin Ev Mediu, dependenţa de Imperiul Otoman a celor două provincii mari ale României moderne, Muntenia şi Moldova, face ca împrumuturile de ordin cultural, comportamental, lingvistic să se adâncească şi să prindă note specifice de factură orientală. Să mai spunem că şi influenţa bizantină, venită pe o filieră religioasă, dar şi politică, face din cultura românească o sinteză aproape unică între Occident şi Orient. În Transilvania, a treia mare provincie a României moderne, ca urmare a integrării acesteia timp de secole în Imperiul Habsburgic şi, mai târziu, în cel austro-ungar, au rămas urme ale culturii materiale şi spirituale de tip preponderent apusean. Tot în această zonă sunt prezente o populaţie maghiară, ce a coabitat de milenii cu cea românească, şi, de asemenea, o populaţie germanică, urmaşă a cavalerilor teutoni aduşi în spaţiul carpatic în secolul al XIV-lea din raţiuni economice şi strategice.

Se poate vorbi deci de o diversitate constitutivă în spaţiul carpato-danubiano-pontic, de o multiplicitate etnică, lingvistică şi culturală ce se explică prin interacţiunile survenite în timp datorită unor mutaţii de populaţii sau dependenţe care au impus adoptarea unor

topici culturale diferite, altele decât cele ale populaţiei autohtone. Totodată, se evidenţiază o bază comună – substratul latin, lingvistic şi cultural – care a impregnat toate formele de manifestare spirituală a românilor şi care poate constitui fundamentul unui dialog intercultural substanţial, dată fiind amploarea difuziunii acestuia la scară europeană.

b) *Cauze de ordin geografic*. Din punct de vedere geografic, interacţiunile culturale sunt evidente înspre graniţele actuale ale României. Astfel, în partea nordică găsim comunităţi compacte sau purtători izolaţi ai culturilor popoarelor învecinate ucraineni, cehi şi polonezi. În partea estică identificăm comunităţi de tătari, turci, greci sau ruşi. În direcţia sudică a ţării vom găsi grupuri populaţionale de sîrbi, bulgari sau albanezi. În partea vestică sunt numeroase localităţi în care populaţia este de origine maghiară. Prezenţa grupurilor etnice diverse se explică nu numai prin proximitatea geografică, ci şi prin mişcări de populaţii de la distanţe considerabile în diferite perioade istorice din raţiuni economice, istorice, religioase, militare ş.a.m.d. (este cazul evreilor, ţiganilor, armenilor, grecilor etc.). În prezent, se pot constata multiple mişcări transfrontaliere, mai ales în răsărit (pe unde pătrunde populaţia din Republica Moldova) şi în apus (unde relaţiile cu populaţia din Ungaria sunt deosebit de intense).

c) *Cauze de ordin cultural-spiritual*. Cultura populaţiei majoritare, dar şi cele ale multor grupuri minoritare sunt de factură iudeo-creştină, integrându-se destul de bine în spaţiul simbolic european. Substratul lingvistic este latin (structura gramaticală a limbii, cea mai mare parte a lexicului), dar cuprinde şi elemente neromane, prin asimilarea în timp a unor cuvinte aparţinând minorităţilor lingvistice.

Chiar dacă limba şi cultura românilor sunt preponderent latine, ele conţin şi elemente eterogene care predispun la permeabilităţi şi asimilări ale unor note străine de spiritul latin. „Impuritatea" latină nu este un handicap, ci o bogăţie potenţială, care ne face să-i înţelegem uşor pe alţii şi să intrăm într-un dialog fecund cu topici culturale destul de diferite sau distante. Amestecul original dintre Orient şi Occident ne avantajează în sensul că suntem capabili să absorbim elemente culturale contrastante, care în mod firesc se ating destul de greu, dacă nu deloc. Eterogenitatea funciară, existentă din start, atrage după sine un puternic grad de asimilare, de multe ori destul de creativă. Acest amestec prim constituie o bază şi un fundament pentru reuşite îmbogăţiri suplimentare. Eterogenitatea este bogată în potenţialităţi.

d) *Cauze de ordin social, economic şi politic*. Acestea s-au manifestat mai ales după căderea comunismului. Trecerea de la o societate omogenizată forţat către una de tip democratic şi liberal a scos în evidenţă o multitudine de stiluri comportamentale, de mentalităţi, de diferenţe „ascunse" artificial timp de decenii. Astăzi, se constată că diversitatea socio-economică este destul de greu acceptată sau gestionată de cea mai mare parte a populaţiei. Miturile egalităţii economice, ale ideologiei unice (cea marxist-leninistă), ale repartizării nu după merit, ci după nevoi etc. mai persistă încă în minţile multor români. Totuşi, apariţia unor diferenţe sau decalaje umane nu poate fi stăvilită. Este de aşteptat pentru viitor o accentuare a acestora, fapt pentru care este nevoie de o pregătire prealabilă pentru acceptarea şi gestionarea optimă a diferenţelor dintre oameni.

5.3. Învăţământul românesc în perspectiva educaţiei interculturale

Învăţământul românesc se găseşte în plină reformare, schimbare, reînnoire. Credem că este momentul să se imprime întregii reforme şi o dimensiune interculturală. Iată câteva argumente în acest sens:

a) Vom pleca, mai întâi, de la o motivaţie pragmatică: este mult mai uşor să inovezi şi să introduci elemente noi încă de la începutul unui proces, decât după ce deja liniile de forţă au fost trasate, iar restructurarea şi statornicirea reţelei de norme cu privire la învăţământ au fost realizate;

b) Este un fapt ştiut că cele mai multe tensiuni interetnice au drept sursă necunoaşterea suficientă din punct de vedere cultural. În România trăiesc laolaltă mai multe grupuri minoritare, aşezate aici în diverse împrejurări istorice. După evenimentele din 1989 au existat mai multe conflicte deschise, mai ales între români şi maghiari sau români şi ţigani (chiar şi conflicte între români, aparţinând unor confesiuni diferite – vezi disputele apărute între ortodocşi şi romano-catolici). Se pot invoca, de asemenea, şi alte tensiuni de sorginte etno-culturală, mai mult sau mai puţin ascunse. Credem că aceste disensiuni (reale, virtuale, „imaginare") se pot atenua sau chiar aneantiza printr-o *educaţie prealabilă* pentru interculturalitate;

c) Societatea noastră trece printr-o mutaţie profundă. Articulaţia interculturală a sistemului şcolar ar constitui un mijloc eficace pentru trecerea la o societate democratică, deschisă şi permisivă, deopotrivă pluralistă şi solidară. Înseşi fenomenele de intoleranţă politică, economică etc. pot fi stăvilite prin promovarea comportamentelor interculturale;

d) Abordarea interculturală ar putea îmbunătăţi aspectul relaţional al locuitorilor ţării noastre, conferind o dimensiune nouă raporturilor interumane cotidiene. Tendinţele egocentriste, pragmatismele extreme, precum şi fenomenele de marginalizare psihosociale pot fi diminuate.

Dacă ar fi imprimată învăţământului nostru, perspectiva interculturală s-ar putea lovi de anumite prejudecăţi (ascunse ori uitate) sau ar putea să reînvie sentimente de ură sau dispreţ, acumulate în timp. Înainte de a încerca să cultivăm în spiritele oamenilor dorinţa de cunoaştere şi ataşare la alte culturi, este nevoie să se disipeze sentimentele şi prejudecăţile vechi; trebuie pregătit un „grad zero" în obişnuinţele şi mentalităţile noastre, platformă de la care se vor putea înălţa şi dezvolta comportamentele interculturale dorite. O aplecare obiectivă asupra propriilor stereotipuri şi prejudecăţi, sub mărcile imagologiei (vezi analizele incitante realizate de Luminiţa Iacob şi Ovidiu Lungu, 1999), ar constitui un început al schimbării propriilor mentalităţi. Vechile etichete şi judecăţi apriorice se cer a fi părăsite. Sigur că nu putem face *tabula rasa* din trecutul nostru, dar trebuie să punem în valoare unele facultăţi umane de a uita anumite aspecte (uitarea are şi valenţe pedagogice!) şi de a renunţa la gesticulaţii preconcepute. În Transilvania, multe dintre tensiunile etnice sunt alimentate şi resuscitate de unele erori, comise de unii şi de alţii, în perioade istorice determinate (de pildă, perioada celebrului *Dictat de la Viena* sau perioada care a urmat celui de-al doilea război mondial). În Moldova ex-sovietică se pot constata anumite atitudini cu caracter revanşard, chiar în perimetrul cultural-lingvistic, ce

sunt editate nu numai de către cetăţenii rusofoni, ci chiar de către unii români. O realitate socio-culturală deficitară pentru unii nu trebuie înlocuită cu una de aceeaşi factură, dar favorabilă pentru partea adversă. Fostele privilegii lingvistice şi culturale nu trebuie să se transfere unilateral părţii pe care istoria a pus-o în drepturile fireşti. Echilibrul şi cumpătarea sunt mai mult decât necesare. Dacă timpul şi istoria au pus laolaltă, în acelaşi spaţiu, români şi ruşi, români şi unguri, români şi ţigani etc., atunci ei sunt obligaţi, prin acelaşi determinism implacabil, să se suporte, să se cunoască şi să se respecte reciproc. În materie de cultură, aroganţele şi superiorităţile nu sunt deloc justificate.

În cazul învăţământului românesc, abordarea interculturală ar trebui să genereze o serie de reflecţii asupra unor chestiuni cum ar fi :

- necesitatea de a fundamenta un sistem şi o structură instituţională a învăţământului care să fie mult mai flexibile şi mai permisive la autonomia unităţilor de bază ;
- capacitatea sistemului şcolar de a preveni „ghetoizarea" şi fenomenele de segregaţie culturală, dar şi posibilitatea de a se asigura un învăţământ în limba maternă pentru comunităţile minoritare. *Trebuie meditat până la ce nivel se poate merge cu instrucţia în limba maternă, într-un spaţiu care pretinde deschideri, interacţiuni, comunicări, difuziuni spirituale.* Cum să comunici cu celălalt dacă nu-i cunoşti nici măcar limba? Pretenţiile unora de a se realiza un învăţământ superior în limbile minorităţilor nu sunt justificate şi nu fac casă bună cu principiile educaţiei interculturale. De altfel, nici standardele europene nu sunt în consens cu aceste presiuni. Mai mult decât atât, chiar şi ideea unor şcoli separate, pentru minorităţi, este discutabilă. Acolo unde coexistă două etnii, de pildă, ar fi mai nimerit să se realizeze o instruire în perspectiva ambelor culturi, prin reciprocitate ;
- necesitatea de a se stabili o serie de obiective educaţionale centrate pe dobândirea autonomiei spirituale, pe autoinstrucţie şi autoeducaţie. Trebuie să se cultive atitudinile şi abilităţile de racordare pe cont propriu la fenomenele culturale în continuă multiplicitate şi diversitate ;
- cerinţa de a se revizui conţinuturile programelor de educaţie, prin imprimarea unor direcţii interculturale asupra unor materii de învăţământ, precum istoria, geografia, literatura, artele şi chiar ştiinţele. Se cer a fi introduse în curriculum-urile şcolare noţiuni ale diversităţii culturilor şi unităţii umanităţii. E nevoie să fie valorificate toate particularităţile semnificative, comportamentele care sunt susceptibile de toleranţă, de încorporări multiculturale ; trebuie păstrat un echilibru convenabil, optim între elementele purtătoare de generalitate şi expresiile culturale secvenţiale, naţionale ;
- lărgirea diapazonului strategiilor şi metodologiei didactice prin ipostazierea de metode şi tehnici didactice suple, activizante şi compatibile cu deschiderea interculturală. Aceste exigenţe trebuie puse în act de către învăţători şi profesori, care cunosc cel mai bine comunitatea şcolară şi particularităţile culturale ale elevilor.

În încercarea de a implanta acest principiu, se vor avea în vedere coordonatele şi variabilele comunitare concrete şi, bineînţeles, obiectivele educaţionale vizate. Am putea discerne, astfel, trei ipostaze ale acestei contextualizări :

- în comunităţile pluriculturale, cu etnii eterogene, unde se manifestă tensiuni interetnice, demersul intercultural trebuie să se centreze spre scopuri *terapeutice*, prin care să se stingă unele conflicte şi să se prevină altele. Strategiile vor fi dimensionate

şi puse în practică de instituţii precum şcoala, biserica, diferitele organizaţii şi fundaţii culturale, eventual prin colaborare şi complementaritate a acţiunilor. O descentralizare a acestor instituţii este bine venită şi, în bună măsură, această cerinţă este asigurată;
- în comunităţile pluriculturale, unde nu există tensiuni manifeste, abordarea interculturală trebuie să aibă drept obiective prevenirea conflictelor virtuale, înţelegerea mutuală, colaborarea şi deschiderea interetnică. Acţiunile practice ţin de instituţiile de bază şi de inspiraţia, bunăvoinţa şi buna-credinţă a cetăţenilor de etnii diferite;
- în comunităţile locale monoculturale şi omogene etnic, avansăm ideea necesităţii unei pregătiri prealabile pentru dialog intercultural, în vederea facilitării contactelor şi interacţiunilor viitoare, posibile. Pe această bază se va clădi societatea mondială de mâine. În acest sens, colaborarea tuturor factorilor de decizie la nivel central şi local se impune cu necesitate.

Fiecare cadru didactic trebuie să aibă iniţiative concrete, în funcţie de context, pentru generarea şi întreţinerea respectului reciproc, a toleranţei interculturale şi interetnice. Dascălii trebuie nu numai să comunice cu elevii lor, ci să-i determine pe aceştia să comunice unii cu alţii, indiferent de apartenenţele sau diferenţele ce le sunt caracteristice.

5.4. Educaţia copiilor de ţigani în România: reprezentări, dificultăţi, soluţii

România este astăzi ţara europeană cu cel mai mare procent de populaţie ţigănească, procent în permanentă creştere, dat fiind faptul că sporul natural al acestei populaţii este deosebit de ridicat. De aceea, problema integrării copiilor de ţigani prin educaţie este o chestiune serioasă, o provocare pentru societatea şi şcoala românească.

Originea, limba, portul, obiceiurile, modul de viaţă, ocupaţiile ţiganilor, ca şi relaţiile cu românii au făcut, în repetate rânduri – deşi deloc suficient, mai ales dacă ne raportăm la ultimele decenii –, obiectul unor studii foarte serioase şi chiar al unor monografii. În 1985, în *Dictionnaire des Sciences Anthropologiques*, Paul Bataillard aprecia că ţiganii trebuie să constituie, în fiecare zonă, obiectul unor monografii etnografice foarte serioase. Începutul de secol, ca şi perioada dintre cele două războaie mondiale au înregistrat analize minuţioase ale problemei ţiganilor, pe coordonatele enumerate. Monografia profesorului Ion Chelcea, *Ţiganii din România*, 1944, constituie o lucrare de referinţă pentru orice întreprindere, teoretică sau practică, în problema ţiganilor români.

Ţiganii constituie una dintre cele mai vechi entităţi etnice din România şi una dintre cele mai numeroase. După o perioadă de ignorare, generată de o politică de asimilare forţată, problema ţiganilor revine azi în actualitate, mai densă în conţinut şi mai complexă. Problema ţiganilor nu se mai poate pune şi, mai ales, nu se poate rezolva numai în termenii etnografiei sau sociologiei (vezi şi Merfea, 1991); există o dimensiune pedagogică a acestei probleme, iar identificarea şi valorificarea ei constituie una dintre cele mai importante premise ale integrării ţiganilor şi ale armonizării relaţiilor interetnice.

Cifra oficială a ţiganilor din România, după recensământul din 1992, era de 409.723, reprezentând 1,8% din populaţie (cf. Miroiu, 1998, p. 142). Federaţia Etnică a Rromilor

din România consideră că cifra reală este de 2,5 milioane (10% din populaţie). Alte caracteristici ale acestei populaţii pot fi relevante pentru a stabili variante optime de integrare prin educaţie :

- vârsta medie de căsătorie este de 17 ani la fete şi 18 ani la băieţi ;
- natalitatea este de 5,1 copii la o femeie, în timp ce natalitatea medie la nivelul ţării este de 1,9 ;
- ţiganii sunt a doua etnie ca număr, după cea maghiară (care reprezintă 7,1%) ;
- în ultimii 16 ani, populaţia ţigănească a crescut cu 80% ;
- 58% dintre bărbaţi şi 89% dintre femei nu au nici o calificare profesională ;
- 59% dintre femei şi 44% dintre bărbaţi sunt analfabeţi ;
- doar 4,5% din populaţia ţigănească termină liceul ;
- 40% dintre copiii de ţigani de până la 8 ani nu frecventează grădiniţele ;
- dintre copiii în vârstă de 7-10 ani doar jumătate frecventează învăţământul primar ;
- studiile superioare sunt urmate doar de 7 indivizi la mie.

Inserţia optimală a ţiganilor în viaţa socială e condiţionată de gradul lor de instrucţie şi educaţie. Disfuncţiile la acest nivel se răsfrâng negativ asupra ansamblului societal şi asupra indivizilor sau comunităţilor de ţigani. Statisticile arată însă că frecventarea şcolii de către ţigani, la nivel european, e foarte redusă. O lucrare recentă, apărută sub egida Consiliului Europei (Jean-Pierre Liegeois, 1994), ne informează că din totalul de 7-8 milioane de rromi, cât se estimează a fi în Europa, jumătate sunt de vârsta şcolarităţii, dar foarte puţini sunt integraţi într-o formă de instruire. Recensămintele din 1985 şi 1989 relevau următoarea situaţie :

- aproximativ 30-40% dintre copiii de ţigani merg cu regularitate la şcoală ;
- jumătate dintre ei nu au fost niciodată cuprinşi într-o instituţie de învăţământ ;
- doar într-un procent foarte mic copiii de ţigani frecventează ciclurile gimnazial şi liceal ;
- dintre adulţi, cca 50% sunt analfabeţi (în unele zone geografice, proporţia se ridică la 80% şi chiar la 100%).

Situaţia se explică şi prin reprezentările ţiganilor despre rostul şi funcţiile şcolii. În marea lor majoritate, cel puţin în cazul populaţiei mature, ţiganii nu realizează o corelaţie directă între frecventarea şcolii şi starea economică sau socială. Frecventarea şcolii este dificilă şi, deseori, resimţită ca un proces dureros, care nu înlesneşte succesul în viaţă. Şcolarizarea mai poate fi percepută ca inutilă şi ineficientă şi pentru că îi reţine pe copii de la ucenicia în familie.

Pe de altă parte, nici şcoala actuală nu este pe deplin pregătită pentru a primi şi a face o educaţie eficientă grupurilor populaţionale minoritare. „Fiecare stat oferă un amestec ambiguu de proiecte, combinări de elemente bune şi mai puţin bune. Aproape peste tot se revine la experimente şi greşeli repetate, sporind oboseala şi resemnarea, atât a părinţilor şi copiilor, cât şi a profesorilor şi administraţiei. Rezultatele generale sunt o pierdere de timp, bani şi energie prin metode nepotrivite încercate permanent" (Rey, 1992, p. 206). Într-un studiu recent de psihosociologie (Neculau, Drăgulescu, Lungu, 1996) se divulgă etichetele şi stereotipiile care funcţionează în România la adresa ţiganilor şi care conduc la atitudini rasiste, discriminatorii la adresa populaţiei de rromi. Autorii citaţi arată că perspectiva democratizării politice de după 1989 deschide calea atenuării percepţiei negative şi formării din partea populaţiei majoritate a unei opinii favorabile, permisive faţă de etnia rromilor.

Dată fiind această realitate, de respingere a minoritarilor țigani la scara opiniei publice și la nivelul instituției școlare, atitudinea generală negativă ia forme concrete. Această atitudine se manifestă prin:

- refuzul unor directori sau profesori de a accepta înscrierea copiilor de rromi în școala unde profesează;
- tendința de ghetoizare sau de izolare a acestora, în cazul în care sunt primiți (integrarea în clase „speciale", izolarea lor în spatele clasei etc.);
- refuzul copiilor și părinților populației majoritare de a-i primi pe țigani în clasele obișnuite etc.

Școlarizarea a devenit un factor crucial pentru integrare. Analfabetismul nu mai este un plan protector, eficace pentru independența grupurilor de țigani. Transformările în domeniul socio-economic le impun – dacă ei doresc să-și păstreze stilul de viață și identitatea – să se adapteze rapid și activ, cu ajutorul instrumentelor pe care le pot obține prin școală. Toate ocupațiile tradiționale necesită acum alfabetizarea, pe lângă faptul că e nevoie a fi adaptate la timpurile moderne, dacă se dorește supraviețuirea lor.

În domeniul școlarizării țiganilor s-au încercat mai multe variante, care au vizat fie structura școlii, fie metodele de predare (vezi Liegeois, 1995, p. 211).

Înființarea de școli speciale pentru țigani nu s-a dovedit totdeauna o idee bună, aducând cu ea un soi de discriminare și de imposibilitate de adaptare și integrare.

Modificarea structurii interne a școlii prin constituirea unor clase speciale pentru țigani constituie o altă variantă. Un avantaj al claselor speciale este acela că asigură o receptare și o îmbogățire a propriei culturi, mai ales dacă învățătorul este de aceeași etnie. Totuși, țiganii resping, de cele mai multe ori, ideea claselor specializate, în care văd o formă clară de discriminare.

O altă variantă ar fi cea a coexistenței claselor specializate cu clasele ordinare, în cadrul unei școli cu clase diverse. Funcționarea unor astfel de clase poate produce efecte variate și chiar contradictorii:

- pot fi concepute ca stagiu de tranziție între neșcolarizarea copiilor și intrarea lor într-o clasă ordinară;
- pot oferi o predare „parțială" într-o proporție ce variază funcție de capacitatea și dorința copilului de integrare într-o clasă obișnuită, gradul de conflict ce caracterizează relațiile dintre copiii țigani și ceilalți etc. – într-o altă variantă, clasa specială poate fi închisă, având caracteristici de ghetou. Copiii sunt respinși și chiar profesorii care predau la clasele respective sunt marginalizați de colegii lor. Acest soi de apartheid marchează toate contactele și toate schimburile dintre cele două grupuri de copii. Într-o asemenea situație, este posibil ca, dincolo de școală, conflictele intergrupuri să ia forme din ce în ce mai grave și mai violente.

Clasele închise de țigani pot fi o formă de tranziție, dar și de constrângere. „Proximitatea fizică pe care ele o permit nu este în mod necesar, prin ea însăși, un sinonim pentru contactele socio-culturale. Din contră, se poate spune că în aceste cazuri proximitatea fizică însăși generează izolarea sau, uneori, demonstrează stigmatizarea copiilor țigani, a claselor lor, a profesorilor lor" (Liegeois, 1994, p. 214).

Cei mai mulți dintre copiii țigani care urmează școala o fac în clase ordinare. Școlarizarea în clase ordinare sau școli ordinare este o dorință comună a copiilor de

ţigani şi a factorilor de decizie în politica educaţională. Există însă tendinţa instituţiilor şcolare de a integra copiii ţigani în clase pentru retardaţi sau handicapaţi, ceea ce reprezintă o trăsătură a politicii asimilaţioniste. O altă problemă ar fi aceea că, de multe ori, clasele ordinare nu sunt adaptate pentru a face faţă exigenţelor şcolare vizând copiii de ţigani. Clasele ordinare pot fi şi ele asociate asimilării politice, în sensul că duc la „normalizare", adică la uniformizare şi la pierderea identităţii. De-a lungul timpului, acest lucru s-a urmărit cu prisosinţă. Este absurd să pretindem că tendinţele politice nu au influenţat activitatea în clase. Din acest punct de vedere, clasele ordinare sunt în mod real „ordinare", parte a unui întreg care rămâne prost adaptat la pluralismul cultural. Şcolile ordinare trebuie văzute ca o opţiune, o alternativă. Rezultatele cercetărilor pe această temă confirmă ideea că integrarea cu succes a multor copii ţigani este efectul frecventării claselor specializate pentru o perioadă.

5.5. Separatismul universitar – un principiu pedagogic fals

Universitatea are ca sarcină furnizarea unor competenţe cerute de circumstanţele sociale. Legitimitatea învăţământului superior este dată de performativitatea sa. Pragmatizarea universităţii constă în aceea că ea nu mai trebuie să se rezume la a forma doar o elită capabilă să conducă naţiunea spre emancipare, ci să furnizeze sistemului social actori capabili să răspundă satisfăcător la tot felul de angajamente.

Universitatea va favoriza întâlnirea dintre ştiinţă, artă, filosofie, a tuturor componentelor culturale, astfel încât absolvenţii acesteia să nu fie formaţi unilateral, numai în domeniul strict profesional, ci şi în planul mai larg al competenţelor culturale şi relaţionale fără de care specializarea îngustă nu se poate justifica sau împlini. Avem nevoie nu de genii, de „bestii exacte", ci de oameni armonioşi din punct de vedere psihocomportamental şi moral, care sunt capabili de responsabilităţile cele mai înalte. Universitarul are datoria de a cunoaşte, dar şi de a şti ce îi este îngăduit sau ce poate face cu ceea ce ştie.

Universitatea va sluji nu numai societatea prezentă, ci va viza întotdeauna un viitor previzibil. Ea nu se va subordona unor imperative pragmatice circumstanţiale, ci va sluji unor valori mult mai durabile. În virtutea unei autonomii autentice şi într-un mod obiectiv, aici se vor angaja marile dispute ştiinţifice şi etice cu privire la serioasele probleme ale omenirii. Universitatea este responsabilă de dezvoltarea normală a unei societăţi, iar dezvoltarea trebuie vizată atât pe termen scurt, cât şi pe termen lung. Dacă unele instanţe sociale se centrează numai pe obiective pe termen scurt sau mediu, universităţii îi revine sarcina să se desfăşoare în concordanţă şi cu scopuri sau valori mai îndepărtate.

Într-un timp al internaţionalizării învăţământului superior, al formării unor reţele interuniversitare, al accelerării schimburilor de structuri şi de conţinuturi, gesticulaţiile de închidere pe criterii etnice sau lingvistice sunt mai mult decât anacronice. Un rol important îi revine universităţii pentru multiplicarea contactelor şi asigurarea unei cooperări autentice la nivel internaţional, prin încercarea de a gestiona „universalitatea naturii umane" (Camilleri, 1995, p. 31). Schimburile de studenţi şi profesori se vor intensifica, iar dialogul va avea nu numai o tentă academică, ci şi una interculturală. Relaţiile de înfrăţire conduc la o intercunoaştere bine venită a comunităţilor academice,

la o efuziune a experienţelor şi la o valorizare a acestora dincolo de cadrul lor de emergenţă. Se asigură, prin aceasta, o concretizare a cunoaşterii, o expansiune a acesteia în arealuri culturale mult mai largi, deseori dezavantajate şi rămase în urmă sub aspectul extensiunii producţiei academice. Crearea unor reţele academice, facilitarea accesului la informaţii, polarizarea şi utilizarea în comun a excelenţei universitare, libera circulaţie a universitarilor, egalizarea şanselor de exprimare a rezultatelor cercetării prin participări la reuniuni internaţionale etc. sunt modalităţi concrete de realizare a unei cooperări eficiente şi a unui parteneriat academic extins la sfera mondială.

Consideraţiile de ordin politic şi istoric, privind perspectivele înfiinţării unei universităţi pentru anumite minorităţi, sunt bine cunoscute, ele alimentând fie un răspuns negativ, fie o soluţie multiculturalistă. Cum soluţiile politice nu sunt întotdeauna cele mai bune sau credibile, vom lua în discuţie separatismul universitar dintr-o perspectivă ştiinţifică, şi anume din punctul de vedere al pedagogiei. Din păcate (de fapt, din fericire), răspunsul este tot negativ. Nici o construcţie pedagogică serioasă nu admite „ghetoizarea" învăţământului superior, segregarea pe criterii de limbă, etnie, rasă, confesiune. Nu ştim dacă nu cumva răspunsul negativ al oamenilor politici este determinat de anumite calcule electorale; suntem aproape siguri însă că avem de-a face cu o coincidenţă rară: cea dintre ideologic şi ştiinţific.

Din punct de vedere strict pedagogic, nici măcar ideea înfiinţării unei universităţi multiculturale nu are acoperire psihopedagogică. Să vedem de ce. Ce înseamnă, de fapt, multiculturalism în educaţie? Perspectiva multiculturală este o modalitate de răspuns la pluralismul cultural, caracterizată prin afirmarea culturii unui grup uman în chip autarhic, fără posibilitatea comparării sau contaminării cu alte culturi, conducând la riscul închiderii în propriile limite şi posibilităţi. Cultura unei macrocolectivităţi (cum ar fi statul naţional) apare ca un mozaic de elemente juxtapuse, fără interpenetrări, fără comunicaţii, fără difuziuni. Atitudinea este întâlnită în plan educaţional atunci când şcoala, chiar dacă militează pentru afirmarea culturilor minoritare, nu asigură o integralitate şi o deschidere reciprocă între culturi, o familiarizare, pe baza unor valori-liant, unificatoare, a tuturor exponenţilor culturilor parcelate cu note sau trăsături ale culturii populaţiei majoritate, cu care se află în relaţie de contiguitate. Multiculturalismul în educaţie se concretizează prin înfiinţarea unor şcoli sau clase separate, unde se asigură o educaţie în anumite limbi, iar cultura transmisă vizează, cu preponderenţă, comunitatea respectivă. Perspectiva multiculturală nu este agreată nici de cercetătorii pedagogi şi psihologi din marile centre ştiinţifice occidentale (Geneva, Neuchâtel, Paris etc.), nici de organisme internaţionale cum ar fi Consiliul Europei. Dimpotrivă, aceştia fac o pledoarie pentru viziunea interculturală. Perspectiva interculturală constituie acea formă de răspuns la pluralismul cultural prin care, stipulându-se afirmarea fiecărei culturi cu normele specifice, se militează pentru crearea condiţiilor formării unei sinteze de elemente comune, ca bază a înţelegerii la nivel zonal sau mondial, în vederea construirii unei civilizaţii noi. Şcoala, acceptând principii ca toleranţa, respectul reciproc, egalitatea ori complementaritatea valorică a culturilor etc., va fructifica diferenţele culturale şi valorile spirituale ale minorităţii, dar le va racorda, simultan, la valorile generale ale comunităţii largi, şi aceasta, prin pregătirea candidatului la educaţie pentru receptarea valorilor generale, integrative, fără însă a-l lipsi de cele grupale sau specifice prin care, de fapt, „va intra" şi se va insera în orizontul tot mai larg, mai nuanţat al culturii lumii.

Termenul „intercultural" are o dimensiune interacţionistă, dinamică; el trimite la schimb, reciprocitate, interdependenţă, invită la decentrare, la găsirea unor forme de

dialog. Ca urmare, şi educaţia în această direcţie trebuie să se înscrie într-o perspectivă interacţionistă. Concret, această cerinţă presupune gruparea studenţilor la un loc, formarea unor grupe eterogene care vor primi tratamente educaţionale polimorfe şi multireferenţiale, în consens cu diferitele apartenenţe culturale (ceea ce ar însemna că într-o grupă formată din studenţi români şi rromi s-ar impune o anumită reciprocitate educaţională, rromii asimilând cultura şi limba românilor, dar şi românii – cei care provin din sau se întorc în localităţile cu rromi – trebuind să-şi însuşească cunoştinţe despre tradiţiile, cultura şi limba coetnicilor lor). Din motive tehnice (dar şi ideologice), perspectiva interculturală este mai mult sugerată şi se realizează practic mai mult experimental şi secvenţial. Mai exact, în zilele noastre nu se prea dă curs acestei forme de realizare a învăţământului în plan european. Dar se speră că se va ajunge aici. Aşadar, soluţia interculturală este teoretic cea mai bună, dar practic trebuie amânată şi înlocuită cu varianta „imperfectă", cea multiculturală. Soluţia multiculturalistă este una tranzitorie. Putem deduce acum cât de departe este soluţia separatismului faţă de cele mai înalte exigenţe europene.

Comunitatea universitară îşi fixează nu numai obiective strict academice (acumularea, valorizarea sau crearea de cunoştinţe), ci şi inducerea unor conduite sau mentalităţi exemplare la nivelul societăţii. Printre altele, ea îşi propune să stabilească un echilibru valoric optim şi echitabil între elementele de universalitate ale comunităţii şi înrădăcinarea culturală specifică fiecărui membru al ei. Mediul formativ academic este locul de întâlnire a mai multor modele de semnificare a lumii, de valorizare a comportamentelor şi de transmitere a experienţei specifice. Cum să se realizeze acest lucru dacă studenţii sunt implantaţi în universităţi separate? Din ce în ce mai mult, Universitatea trebuie să devină o mare diversitate culturală, un loc al schimbului de modele şi de referinţe valorice. Suntem conştienţi că asumarea diversităţii este însoţită, desigur, de apariţia unor tensiuni, de ivirea unor situaţii problematice, de riscul punerii în chestiune a reperelor identitare. Cum se poate percepe şi cum poate fi rezolvat eventualul dezechilibru cultural, lingvistic, psihologic? Aceasta rămâne o problemă care trebuie rezolvată. Desigur, împreună cu alţii. Disoluţiile şi decentrările axiologice pot conduce la stres şi la dizarmonie la nivel individual sau social. Exigenţa de a trăi laolaltă cu oameni diferiţi a devenit o obligaţie de inserţie într-o societate solidară.

Şcoala, de orice nivel ar fi, are rolul de a media întâlnirile, dialogurile, disparităţile. Universitatea este investită în zilele noastre cu responsabilităţi multiple. Ca şi instituţiile preuniversitare de învăţământ, ea a devenit o trambulină către pluralism şi convieţuire multiplă. Academia trebuie să-şi propună să realizeze un proces de integrare prin fructificarea preachiziţiilor culturale pe care le posedă candidaţii la formare. Integrarea presupune nu numai o aducere a studenţilor la cultura comunităţii academice, ci şi o integrare a experienţei culturale a acestora în experienţa comună a mediului în care ei se vor insera. Se creează o circularitate îmbogăţitoare, cu condiţia ca toţi să se afle laolaltă, şi nu separat.

6. FORMAREA FORMATORILOR ÎN PERSPECTIVA EDUCAŢIEI INTERCULTURALE

6.1. Pentru o formare interculturală de bază

Formarea cadrelor didactice trebuie realizată nu numai în perspectivă disciplinară sau psihopedagogică, ci şi în perspectiva unei munci sociale, a unei angajări ca facilitatori culturali, ca actori sociali sau cetăţeni. A fi un bun profesor presupune să depăşeşti ca pregătire problemele clasei sau şcolii, să ştii să gestionezi situaţii ce transcend spaţiul şcolar. Înţelegerea şi manevrarea unor fenomene socio-culturale constituie premise bune pentru formatorul intercultural. Nu înseamnă că trebuie să facem din toţi profesorii psihologi, sociologi sau antropologi culturali, ci să propensăm o coerentă pregătire şi în direcţia socială. Nu poţi face educaţie de tip intercultural dacă nu ai competenţa de a conexa sau corela simboluri culturale diferite sau dacă nu cunoşti mizele diferitelor formaţiuni culturale ale spaţiului în care îţi desfăşori activitatea.

Formarea iniţială a profesorilor pentru educaţia interculturală este aproape inexistentă. Obstacolele întâlnite pot fi de mai multe feluri (*cf.* Munoz, 1999, pp. 27-28):

- absenţa sau insuficienţa diagnozei pot conduce la impasuri, ca şi nesocotirea realităţilor sociologice ale mediului respectiv;
- actualizarea parteneriatului se loveşte de logicile instituţionale diferite şi de o definire indeterminată a competenţelor şi angajamentelor partenerilor;
- lipsa de timp sau slaba motivare a personalului didactic pentru a se pregăti în direcţia menţionată;
- marea mobilitate a actorilor din zonele problematice nu permite construirea unor strategii de durată, coerente;
- formarea în direcţia parteneriatului şcolii cu factorii comunităţii este deficitară sau lipseşte pur şi simplu;
- refuzul sau negarea valorilor neîmpărtăşite nu numai cu referire la purtători ai unor culturi diferite, ci şi între generaţii sau sexe diferite;
- necunoaşterea sau desconsiderarea realităţilor istorice şi sociologice ale structurării identităţilor.

În universităţile noastre, formarea profesorilor urmează mai mult un traiect tehnicist în direcţia specializării academice. Dincolo de formarea de tip ştiinţific, prin achiziţionarea cunoaşterii specifice, chiar formarea de tip psihopedagogic, mai ales în universităţile româneşti, lasă de dorit. Chiar şi puţinele topici pedagogice neglijează aspectele relaţionale, socio-culturale în care se face educaţia. Mai mult decât atât, profesorii, formând elevii pentru o lume ce se va ivi mâine, nu sunt capabili să înţeleagă prezentul în care

trăiesc, laolaltă cu elevii lor. Probleme esenţiale, precum urbanizarea, globalizarea informaţiilor, pluralitatea culturală, subculturile tinerilor rămân pe dinafară, în numele unui profesionalism îngust, adesea didacticist, de altfel relativ şi iluzoriu. Trebuie să se mediteze mai profund la noi raporturi între dimensiunile formării, între partea academică şi cea psihorelaţională, între pregătirea generică şi cea specializată, între formarea iniţială şi cea continuă.

Formarea profesorilor oscilează adesea, scrie Martine Abdallah-Pretceille (1999, p. 30), între teoretizări abstracte cu deconectările subsecvente de la real şi practici fundate pe definiţii mitice, chiar mistificatoare ale clasei de elevi, accentul punându-se pe omogenitatea individualităţilor, a profilurilor, pe permanenţă şi stabilitate. Identificarea de noi realităţi în teren nu schimbă prea mult percepţiile profesorilor. Cel mai adesea, ei catalogheazǎ noile fenomene ca fiind stranii, atipice, dificile – desigur, raportate la „norme" clasice, ştiute de ei, dar care nu mai pot explica satisfăcător noi evoluţii.

Componenta formării profesorilor pentru educaţia pentru diversitate este urmărită în mod programatic de mai multe organisme internaţionale. Cât priveşte formarea formatorilor la nivelul Consiliului Europei, se invocă următoarele acţiuni :

- conştientizarea profesorilor faţă de diferitele întrupări ale expresiilor culturale diferite ;
- recunoaşterea atitudinilor etnocentriste şi a stereotipurilor şi combaterea acestora ;
- responsabilizarea educatorilor în legătură cu familiarizarea copiilor cu înţelegerea exponenţilor altor culturi ;
- înţelegerea cauzelor şi a consecinţelor economice, sociale şi politice ale fenomenului migraţionist ;
- integrarea deliberată a copiilor ce provin din alte culturi în noua cultură, simultan cu păstrarea legăturii cu vechea cultură.

Profesorii implicaţi în educaţia interculturală ar trebui să fie atenţi la următoarele îndatoriri (*cf.* Rey, 1999, p. 186) :

- de a asigura o gestionare democratică a clasei sau şcolii, pentru a permite fiecăruia posibilitatea de a se exprima, de a dezbate, de a ţine cont de altul, de a-şi asuma responsabilităţi ;
- de a da, rând pe rând, fiecărui elev şansa de a experimenta diferite roluri, inclusiv cel de animator sau lider, de a lua cunoştinţă de diferite forme de conducere, de a percepe şi a analiza relaţiile de putere din grup, instituţie sau societate, de a depista abuzurile şi de a lua act de ele ;
- de a veghea la locul acordat în şcoală limbilor, culturilor, convingerilor etice sau religioase, competenţelor diferite ale elevilor ; spre ce percepţii sau atitudini conduc acestea, de egalitate sau de marginalizare ;
- de a supraveghea calitatea interacţiunilor dintre elevi ; se ştie că elevii participă din ce în ce mai mult la interacţiuni, iar gradul de participare depinde de prestigiul pe care-l au în grup ; prestigiul lor depinde, între altele, de situaţia socio-economică, de etnie, limbă, competenţe fizice, rezultate şcolare ; organizarea unui învăţământ care să suscite învăţarea cooperativă ar asigura o exercitare optimă a prestigiului şi ar conduce la reducerea inegalităţilor instituite în şcoală ;
- de a stăpâni fenomenele de violenţă ; tinerii care au tendinţe autoritare trebuie trataţi cu înţelegere şi puşi în situaţia de a colabora în diferite împrejurări cu cei către care îşi îndreaptă ura sau violenţa ;

- faţă de persoanele cu nevoi speciale este nevoie de o înţelegere suplimentară pentru a-i integra şi a-i pune alături de cei normali ; nu e vorba de a realiza o pseudo--egalitate, ci de a-i permite fiecăruia să se manifeste cu demnitate în solidaritate ;
- de a asigura deschiderea grupului spre exterior şi de a favoriza o atitudine de empatie cu membrii altor grupuri, mai apropiaţi sau mai îndepărtaţi ;
- de a extinde colaborarea dintre educatori cu părinţii elevilor sau cu lucrătorii sociali, cu medici sau infirmieri.

Viitorul profesor trebuie să dea dovadă de o competenţă deosebită în plan comunicativ. Comunicarea interculturală, în calitate de competenţă a formatorului, trebuie avută în vedere cu prioritate. Iată câteva focalizări ale atenţiei cadrului didactic :

- procesele afective şi sociocognitive faţă de alteritate : frică, îngrijorare, teamă, curiozitate, atragere, categorizare, atribuire, etnocentrism etc. ;
- relaţiile ierarhice implicite ori explicite ce se instaurează între grupuri şi impactul lor asupra comunicării ;
- fundamentele culturale ale personalităţii : raportul faţă de timp şi spaţiu, sistemul de valori şi de credinţe, modul de a simţi şi de a gândi, tipuri de comportament, adică întregul habitus pe care fiecare individ îl realizează prin socializare în mediul cultural determinat ;
- strategiile identitare pe care participanţii le pun în practică pentru a se apăra împotriva destabilizării, pentru a-şi afirma propria identitate, pentru a se integra în grup, pentru a-şi face o imagine pozitivă, pentru a se diferenţia, pentru a se individualiza. Cu alte cuvinte, strategiile interactive pe care participanţii la stagii de formare le pun în practică pentru a comunica sau pentru a evita comunicarea cu altul.

Profesorul trebuie să fie format nu numai pentru gestionarea unor situaţii strict didactice, ci şi pentru a facilita permeabilitatea spirituală şi culturală a elevilor. Cunoaşterea mecanismelor puse în joc în situaţiile de interacţiune culturală, interpretarea acestui univers problematic, crearea continuă a unor bune conexiuni culturale, negocierea în planul manifestării valorilor, orientarea în situaţiile culturale conflictuale, dezamorsarea unor tensiuni valorice, intrarea ca actor activ pe scena interacţiunilor culturale constituie obiective prioritare ale oricărui program de formare pedagogică. Formarea presupune nu numai cunoaşterea, ci şi practicarea interculturalităţii. „Modalitate de iniţiere în pragmatica socială, formarea pedagogică se va sprijini pe ştiinţele umane şi sociale, elaborate pe o epistemologie fundamentată pe diversitate şi alteritate. O formare bazată pe o abordare pragmatică (a nu se confunda cu o formare practică) presupune o teorie generativă astfel încât să se evite reducţia la formarea pentru o serie de montaje reflexe" (Abdallah--Pretceille, 1999, p. 32). Cunoaşterea doar teoretică a caracteristicilor sau diferenţelor culturale nu imprimă competenţă culturală celui care posedă acest bagaj. Cunoaşterea altuia nu favorizează cu necesitate comportamente interculturale. Cunoaşterea nu-i tot una cu recunoaşterea. Se cunosc atâtea cazuri de oameni bine instruiţi pentru cultura altora, dar care se comportă lamentabil faţă de purtătorii respectivelor valori.

În urma unor stagii de formare s-au putut reţine o serie de reacţii faţă de întregul dispozitiv de formare :

1. Priza de conştiinţă a fiecăruia în legătură cu atitudinile, reacţiile, percepţiile faţă de alteritate. Această priză de conştiinţă antrenează atât palierul cognitiv, cât şi pe cel

afectiv al funcţionării personalităţii. Acest proces se realizează prin sistemul mecanismelor proiective şi prin distanţarea de propria identitate, gândind şi simţind altfel, prin detaşarea de propriile coduri valorice. Experienţa aceasta îi permite fiecărui participant să conştientizeze etnocentrismul fundamental care îl caracterizează.

2. Punerea în acţiune a imaginilor despre altul, a stereotipurilor sau prejudecăţilor care le suscită. Reprezentările sunt diferite pentru că şi schemele de prejudiciere a imaginilor despre alţii sunt diferite. Animatorii care formează trebuie să fie foarte atenţi, să procedeze cu tact şi inteligenţă pentru a nu afecta imagini despre sine, pentru a detecta pentru fiecare tip de comportament sistemul de înrădăcinare şi fixare a reprezentărilor, mai ales negative.
3. Experienţele de formare de tip „inter" favorizează deplasarea de la poziţiile etnocentriste deţinute anterior de participanţi. Conflictul socio-cognitiv instaurat prin şocul cultural conduce la o relativizare a sistemului cultural de apartenenţă, perceput la început drept natural. Fiecare cursant realizează faptul că celălalt nu poate fi judecat prin prisma referinţelor mele culturale şi că este necesar să ies din perimetrul culturii date pentru a înţelege o altă logică culturală.
4. Conştientizarea culturii proprii şi a reprezentărilor asupra altuia, percepţia diferenţelor culturale şi a valorilor care le caracterizează contribuie la instaurarea de interacţiuni mai bogate, mai profunde şi, de asemenea, vine în întâmpinarea unei comunicări efective. În măsura în care diferenţele sunt recunoscute şi acceptate ca fiind asemănătoare ca valoare, accesul la cultura altuia devine mai autentic, depăşind simpla curiozitate exotică, etnologică sau turistică.

Demersurile de formare în perspectivă interculturală sunt dificile şi se ciocnesc de două probleme :

- dificultatea inerentă pentru fiecare persoană de a percepe diferenţele culturale, a celor minoritare, mai ales. Percepţiile sunt selective, etnocentriste, minate de frica de celălalt, de preconcepţii, tendinţe de schematizare, de atitudini de devalorizare şi discriminare.
- identitatea noastră socio-culturală colorează procesul de cunoaştere a celorlalţi, informează prin mecanisme proprii însuşi procesul de cunoaştere a celorlalţi. Decodificările valorice privind culturile străine se fac prin paradigme valorice deja fixate şi care influenţează calitatea percepţiei celuilalt.

Învăţarea pentru primirea alterităţii şi diversităţii constituie o obligaţie pentru viitorul dascăl. Această formare nu trebuie lăsată pe seama conjuncturii şi întâmplării, ci este nevoie de o pregătire metodică şi structurată, cu atât mai mult, cu cât „străinul", „străinătatea" şi „straneitatea" ocupă un loc din ce în ce mai important în viaţa noastră. Trebuie să învăţăm să lecturăm cotidianul cu largheţe, să interogăm permanent obişnuitul şi obişnuinţele, să ne distanţăm de familiaritate, să ne apropiem cu mai mult curaj de ceea ce îndeobşte ne este necunoscut.

Programele de formare a formatorilor, proiectate pentru a ajuta profesorii să devină adevăraţi mediatori culturali şi agenţi ai schimbării, trebuie să-i ajute să achiziţioneze :

a) cunoştinţe din ştiinţele socio-umane : teorii şi concepţii despre stereotipuri, prejudecăţi, etnocentrism, minorităţi etc., caracteristici ale elevilor din diverse etnii, rase, spaţii culturale, grupuri şi clase sociale ;

b) strategii de predare diferenţiată în funcţie de capitalul cultural al educatului ;
c) clarificarea propriei identităţi culturale : trebuie să aibă o înţelegere clară a moştenirii sale culturale şi să înţeleagă cum experimentele sale pot interacţiona cu cele ale unor grupuri de altă provenienţă culturală ;
d) atitudini intergrupale şi interetnice pozitive ;
e) aptitudini : de a lua decizii instrucţionale pozitive, de a rezolva conflicte intergrupale, de a formula o categorie de strategii de predare şi activităţi care vor facilita reuşita şcolară a elevilor din diverse etnii, culturi, grupuri şi clase sociale.

Aceste caracteristici, pe care James A. Banks (1988, p. 178) le atribuie unui „*effectiv multicultural teacher*", sunt departe de a schiţa un profil complet al profesorului ce practică o educaţie interculturală. Practicarea acestui tip de educaţie pretinde un design complex al formării, care necesită eforturi conjugate din partea mai multor specialişti. Noul statut de educator ce-şi structurează practica în maniera interculturală presupune achiziţii, restructurări, modificări pe numeroase registre ale profilului de personalitate a cadrului didactic :

- modificări de atitudini, concepţii, mentalităţi, convingeri ;
- experimentarea unor noi trăiri afective ;
- revalorizarea normelor, modelelor şi trăirilor socio-culturale de natură morală, politică, ştiinţifică etc. ;
- reorientarea raţionamentelor şi judecăţilor valorice ;
- învăţarea unui nou comportament interpersonal şi învăţarea unor noi stiluri interacţionale ;
- învăţarea unor strategii de autocunoaştere şi intercunoaştere ;
- capacitatea de a valorifica toate aceste caracteristici proprii şi de a le propune ca noi referinţe şi elevilor, ca dimensiuni pasibile să determine schimbarea şi adaptarea la explozia cadrului de socializare şi şcolarizare contemporan.

6.2. Conţinuturi ale formării interculturale

Formarea interculturală presupune, după Micheline Rey (1999, p. 180), cel puţin două dimensiuni, care se leagă indisolubil una de cealaltă : o dimensiune a „cunoştinţelor" (pe cât posibil obiectivă şi construită din multiple unghiuri) şi o dimensiune a „experienţei" (subiectivă şi relaţională).

a) Achiziţionarea instrumentelor conceptuale se referă la :
   - cunoaşterea drepturilor omului şi a instrumentelor internaţionale cu referire la acestea ;
   - o cunoaştere a principalelor probleme ale timpului nostru şi a violării drepturilor omului ;
   - cunoaşterea instituţiilor, a organizaţiilor guvernamentale şi nonguvernamentale, locale, naţionale, regionale, internaţionale care ar putea facilita deschiderea către educaţia interculturală şi la care instituţiile educative ar putea să facă apel ;
   - o cunoaştere a reţelelor sociale, profesionale şi mediatice ale regiunii cu care s-ar putea colabora ;
   - cunoaşterea populaţiilor defavorizate ale regiunii, a situaţiei lor şi a nevoilor acestora ;

b) Achiziţiile metodologice, cu incidenţă aptitudinală, se realizează prin :
- ajutarea educatorilor sau a altor categorii profesionale pentru a răspunde la nevoile diversificate ale publicului şcolar, mai ales ale celui defavorizat sau cu nevoi speciale ;
- facilitatea depistării, aprecierii şi fructificării competenţelor elevilor care provin din medii defavorizate, chiar dacă acestea nu se ridică la altitudinea cerută de şcoală ;
- iniţierea în metodele active şi participative, în organizarea unui învăţământ pe grupe cooperative, în organizarea unor proiecte colective, prin animaţie sau joc de rol, prin dezbateri, negociere etc. ;
- ajutorul acordat la pregătirea activităţilor vizate (vizite la muzee, monumente arhitectonice, întreprinderi, proiecte de utilitate publică) pentru ca elevii să-şi materializeze experienţele de care dispun ;
- familiarizarea cu utilizarea documentelor autentice, lectura critică a manualelor şcolare şi a informaţiei ;
- obişnuirea cu aplanarea conflictelor, reperarea prejudecăţilor, a stereotipurilor şi a funcţionării acestora ;
- atenţionarea la neînţelegerile care ar putea surveni între persoane de limbi, culturi sau religii diferite pentru a le ajuta să le depăşească ;
- încurajarea adoptării unor strategii novatoare, cooperarea cu ansamblul de parteneri ai comunităţii şi transformarea instituţiilor educative în centre de promovare a interculturalităţii la nivel comunitar ;
- familiarizarea cu tehnologia educativă, cu învăţământul de la distanţă şi obişnuirea de a colabora cu media ;
- evaluarea învăţământului şi a educaţiei nu numai în termeni de selecţie şi competiţie, ci şi în funcţie de relaţiile sociale dezvoltate ca urmare a unei educaţii dimensionate după principiile interculturalităţii (Rey, 1996, pp. 77-80).

Formarea pentru situaţii interculturale trebuie să-l instrumentalizeze pe profesor cu mijloace conceptuale sau metodologice, dar şi cu atitudini sau comportamente prin care să se apropie de situaţii de contact cultural, să-şi reanalizeze permanent relaţiile cu sine sau cu alţii. Se ridică acum, în faţa formării cadrelor didactice, o nouă sfidare : de a ieşi din sine, de a fi şi altceva decât doar didactician. Recunoaşterea pluralităţii ne obligă să regândim actualele sisteme de formare a dascălilor, mulate pe certitudini, pe date precise, pe situaţii recurente, omogene. Trebuie să învăţăm să nu mai vedem în variaţie doar un lucru negativ şi să facem din diversitate o normă şi un punct de referinţă.

S-au stabilit o serie de norme sau principii de realizare a formării în perspectivă interculturală. Iată câteva reguli procedurale de bază în formarea interculturală (Camilleri, 1999, pp. 210-214).

1. Înţelegerea logicii fiecărei culturi. Fiecare individ trebuie asigurat că face parte dintr-o cultură ce are toate atributele demnităţii şi valorii. Nu este deloc onest să decretezi alte culturi ca fiind minore, bizare, şocante sau să avansezi ierarhii valorice între culturi. Judecăţile peiorative la adresa unei culturi trebuie să dispară, demonstrând legăturile indestructibile dintre realităţi şi specificităţile lor culturale. Culturile se construiesc în funcţie de un anumit mediu, răspunzând unor nevoi bine determinate. O cultură prezentată în situaţia funcţionării acesteia nu mai apare deloc stranie. Transplantată chiar explicativ într-un alt context (cum ar fi o cultură a trecutului

valorizată după canoanele prezentului), aceasta este devalorizată sau desfiinţată. La fel, culturile trebuie explicate pornind de la modelele de plecare, de la principiile profunde care le-au generat. Configuraţiile culturale sunt autocentrate, ele pornesc de la un filon de bază în jurul căruia se adaugă noi elemente ; e necesar să priveşti din interior (printr-un demers „emic"), şi nu din exterior (printr-un demers „etic") pentru a înţelege cu adevărat o cultură.

2. Educarea în perspectiva relativismului. Sistemele culturale trebuie judecate „în relaţie cu", într-un mod detaşat, decentrat, pentru a ieşi de sub tutela judecăţilor etnocentriste. Un prim nivel al acestei poziţii constă în a prezenta modelul tău cultural, fără însă a-l impune. Al doilea nivel ar consta în conştientizarea faptului că nu avem nici un motiv în a decreta superioritatea culturii proprii. Nu numai că trebuie să fim toleranţi faţă de alţii, dar e corect să recunoaştem că nu putem legitima o judecată de valoare ierarhizantă asupra a două sau mai multe culturi.
3. A nu sacraliza culturile. Legitimând anumite culturi, ca practici acceptabile, nu trebuie să sacralizăm, să le supradimensionăm în defavoarea altora. Dinamica interculturală implică sentimentul principiului schimbării şi al transformărilor permanente. Interculturalul face să se treacă de la ipostaza culturii dictate sau decretate de un grup, impusă ca o transcendenţă, la ipostaza înţelegerii culturii ca dialog cu alţii ; se trece de la „cultura-produs" la „cultura-proces", de la o perspectivă statică la una dinamică. Stau mărturie pentru această înţelegere datele istoriei şi ale antropologiei culturale : toate culturile trec, au o viaţă oarecare, se transformă, se transfigurează în multiple forme în timp şi spaţiu.
4. A lua în serios eterogenitatea. Trebuie să învăţăm că eterogenitatea nu are nimic blamabil în sine, atunci când apare în mod natural, fără a fi impusă. Trăim din ce în ce mai mult în spaţii culturale multiforme, diferenţiate. A fi contra rasismului, a cunoaşte mecanismele excluziunii şi a lupta împotriva barierelor artificial construite între indivizi sau colectivităţi constituie o conduită ce se cere a fi achiziţionată de cel chemat să realizeze educaţie pentru diversitate.
5. A recunoaşte neînţelegerile şi conflictele. A sesiza realitatea aşa cum este, chiar dacă este deficitară sub aspect intercultural, constituie un examen de onestitate şi probitate profesională. Conflictele dintre culturi sau dintre persoanele aparţinând unor topici culturale diferite sunt evidente, iar a le conştientiza constituie primul pas în a le rezolva. Negativul se cere asumat, interpretat, înţeles, cu toate consecinţele psihologice. Socialul facilitează uneori conflictele interculturale. Insecuritatea economică, şomajul, concurenţa pe piaţa muncii, schimbările sociale, orgoliile de tot felul au şi o componentă culturală, care antrenează conflictul, inclusiv în perspectivă interculturală. Sunt, apoi, conflicte valorice aproape insurmontabile pentru moment, care afectează bunele legături dintre purtătorii diverselor culturi : concepţiile diferite asupra poligamiei, avortului, condamnării la moarte, laicităţii etc.

6.3. Niveluri şi tipuri de activităţi

Pregătirea profesorilor pentru gestionarea situaţiilor multiculturale trebuie să fie multiformă, prin seminarii de formare, stagii de pregătire, grupe de lucru, echipe de cercetare, elaborarea de suporturi curriculare, vizite de studii.

Pregătirea presupune patru dimensiuni :

- dimensiunea personală, cu privire la propriul profil psihocomportamental, prin depăşirea prejudecăţilor şi stereotipurilor personale ;
- dimensiunea cognitivă, de cunoaştere a premiselor istorice, geografice, antropologice, sociologice privind generarea şi consecinţele fenomenelor interculturale ;
- dimensiunea metodologică, de acumulare a metodelor şi procedeelor de păstrare şi cultivare a diferenţelor, de aplicare a metodelor de diferenţiere şi particularizare a valorilor ;
- dimensiunea relaţională, de cunoaştere aprofundată a datelor reale despre elevii cu care se lucrează.

Practica formării cadrelor didactice se situează la două niveluri : pregătirea iniţială, în timpul studiilor universitare, şi pregătirea continuă (perfecţionările), în timpul practicii didactice curente după angajarea în producţie.

A. **Formarea iniţială** – îi vizează pe viitorii educatori, îndeosebi pe cei care vor preda discipline cum sunt literatura română, istoria, geografia, limbile moderne, filosofia, educaţia civică. În cadrul cursurilor şi seminariilor de pedagogie generală, metodică şi psihologie şcolară ar putea fi integrate topici precum :
   - relaţii intergrupuri şi consecinţe ale raportării prin imagini stereotipe la autoritate ;
   - formarea şi funcţionarea stereotipurilor în societate ;
   - adolescenţă şi societate – perspective interculturale ;
   - dialectica identitate – alteritate socio-culturală ;
   - surse de conflict şi modalităţi de rezolvare a lor.

   Tot la acest nivel ar fi oportun să se parcurgă cursuri facultative/opţionale precum :
   - Consiliere psihopedagogică ;
   - Pedagogie interculturală ;
   - Psihologie socială ;
   - Sociologia educaţiei ;
   - Psihologia cooperării şi rezolvării conflictelor ;
   - Cultură şi civilizaţie universală ;
   - Antropologia şi filosofia culturii ;
   - Istoria şi filosofia religiilor ;
   - Ecumenism şi relaţii interconfesionale.

B. **Formarea continuă** – îi vizează pe toţi profesorii ; această activitate se poate realiza prin module de perfecţionare în problematica interculturalităţii, desfăşurate la Casele Corpului Didactic, Departamentele pentru pregătirea personalului didactic din universităţi, sediile şcolilor sau liceelor. Titulaturile acestor module vor fi diversificate şi negociate cu profesorii, în funcţie de trebuinţele concrete („Gestionarea culturilor minoritare", „Dimensionarea interculturală a curriculum-ului", „Strategii de formare a competenţelor de comunicare şi de participare socio-culturală").

   Atelierele de lucru vor reuni specialişti şi studenţi în ştiinţele educaţiei, filosofie, politologie, sociologie, ştiinţe juridice şi economie pentru dezbaterea unor teme precum :
   - Democraţie şi diversitate ;
   - Dreptul şi îndatoririle minorităţilor ;
   - Statul şi comunităţile multiculturale ;

- Cetăţeanul ;
- Integrarea europeană: posibilităţi şi bariere culturale;
- Avatarurile prezervării identităţii ;
- Noi ipostaze ale culturo-centrismului ;
- Sensibilizare şi competenţă interculturală ;
- Strategii de mediere interculturală ;
- Postmodernitate şi relaţii interetnice ;
- Strategii de depăşire a etnocentrismului la diferite discipline şcolare ;
- Globalism educaţional şi învăţământ transnaţional.

Se pot imagina diferite exerciţii practice de simulare sau trăire a interculturalităţii. De pildă, se poate prescrie ca fiecare profesor să-şi organizeze şi să petreacă o zi în stil intercultural, interacţionând în mod premeditat cu stimuli culturali diferiţi (citind diferite cărţi, vorbind limbi străine, întâlnind persoane de alte etnii, preparând o mâncare ce ţine de bucătăria unui popor oarecare, mergând la o biserică ce aparţine altui cult etc.). Tot în acelaşi scop, putem fi puşi în situaţia de a ne analiza propriul arbore genealogic, identificând multitudinea intersecţiilor culturale care ne-au predeterminat (s-ar putea să avem surpriza să aflăm că antecesorii noştri au aparţinut unor culturi minoritare, entităţi etnice etc.).

În formarea formatorilor este utilă o valorificare a tuturor cercetărilor din sfera psihopedagogiei interculturale, precum şi a celor din zona antropologiei culturale, psihologiei sociale, psihologiei dezvoltării, managementului rezolvării conflictelor etc.

O virtuală programă de formare interculturală ar trebui să cuprindă o serie de teme precum:

- Tendinţe ale societăţii contemporane: dinamica multicultural – intercultural;
- Fenomenologia transmiterii şi difuziunii culturale ;
- Identitate şi diferenţă culturală. Consecinţe în plan şcolar ;
- Relativismul cultural şi efecte perverse în educaţie ;
- Filtrarea realităţii sociale prin imagini (categorizarea, stereotipurile, prejudecăţile) ;
- Dificultăţi de relaţionare la ceilalţi :
- Discriminarea ;
- Intoleranţa ;
- Xenofobia ;
- Etnocentrismul ;
- Rasismul ;
- Sexismul ;
- Obiective şi valori ale educaţiei interculturale ;
- Exigenţele interculturale şi educaţia în familie ;
- Metode şi activităţi specifice educaţiei interculturală ;
- Strategii de experimentare a diversităţii valorilor ;
- Formal şi informal, curricular şi extracurricular în pregătirea interculturală.

GLOSAR

Aculturaţie. Termen prin care se poate descrie fenomenul de împrumut al unor conduite şi valori de către un grup de la un alt grup cu care vine în contact. Factorii gradului de aculturaţie sunt: nivelul şi amplitudinea educaţiei formale (ani obligatorii de şcoală), extensiunea câmpului de interacţiuni în reţeaua socială şi de muncă, vârsta la care se intră în relaţie cu grupul cultural diferit, statutul socio-economic al celor în cauză etc. Aculturaţia poate împrumuta caracteristici patologice atunci când un individ sau un grup aflat între două culturi diferite sau contradictorii se simte respins nu atât de noua cultură, cât, mai ales, de propria sa cultură. După cum arată Alex Mucchielli, în acest context apar crize de identitate culturală, cu repercusiuni importante asupra indivizilor în cauză sau asupra colectivităţilor din care fac parte. Se poate vorbi de un stres al aculturaţiei, care se materializează în anxietate, depresie, sentimente de marginalizare şi excluziune, identitate confuză, boli cu manifestare psihosomatică. Studiile transculturale au încercat să identifice factorii care favorizează apariţia stresului acultural (*cf*. Berry, 1992, p. 285): modalităţile de aculturare (prin integrare, asimilare, segregare, marginalizare); fazele aculturaţiei (contact, conflict, criză, adaptare); natura societăţii dominante (multiculturală sau asimilaţionistă, cu prejudecăţi sau cu discriminare deschisă); caracteristicile grupului aculturat (vârsta, statusul, suportul social); caracteristicile aculturaţiei la nivel individual (atitudinal, comportamental, afectiv).

Alofon sau *aloglot*. Persoană care cunoaşte şi alte limbi decât cea a mediului apropiat din care face parte.

Asimilare. Acest concept se referă la un proces unidirecţional prin care noii veniţi sunt înglobaţi în societatea-gazdă, prin adoptarea limbii, obiceiurilor, valorilor şi, în final, a modului de viaţă din grupul dominant. Deoarece individul sau grupul este absorbit în cultura dominantă, identitatea culturală iniţială este înlocuită cu cea a grupului dominant. Acest termen are conotaţii negative şi este asociat cu noţiunea de pierdere şi/sau renunţare la cultura originară (vezi *aculturaţie*). Conceptul este utilizat, de asemenea, ca opus integrării (vezi *integrare*).

Atitudine asimiliaţionistă. Viziune ce pleacă de la premisa că este bine ca o minoritate culturală să se dizolve, să-şi piardă specificul prin integrarea până la desfiinţare în coordonatele grupului de primire. Asimiliaţionismul nu neagă ideea că există diferenţe semnificative între culturi sau etnii, dar tinde să înţeleagă etnicitatea şi specificitatea ca pe ceva trecător sau temporar în interiorul unei lumi în continuă schimbare. Scopul principal al unei şcoli de stat ar trebui să fie acela de socializare a individului în cadrul culturii comune şi de a-l ajuta să se descurce cu succes în interiorul ei. Şcoala ar trebui să adopte o atitudine de neutralitate în ceea ce priveşte ataşamentul etnic al elevilor săi. Acest ataşament ar trebui să fie în atenţia altor instanţe precum biserica, cluburile comunitare, şcolile private, mass-media. Ideologia educaţiei asimilaţioniste, afirmând că stilul învăţării este universal, conform cunoscutelor stadii de structurare a inteligenţei după Piaget, pune

accentul pe socializarea indivizilor din perspectiva competenţelor şi calificărilor universale, eludând diferenţele culturale şi etnice.

Atitudine interculturală. Constituie acea formă de răspuns la pluralismul cultural prin care, stipulându-se afirmarea fiecărei culturi cu normele specifice, se ajunge la o sinteză de elemente comune, pentru conturarea unui mediu modelator, ca bază a înţelegerii la nivel zonal sau mondial, în vederea construirii unei civilizaţii noi. Şcoala, acceptând principii ca toleranţa, respectul reciproc, egalitatea ori complementaritatea valorică a culturilor etc., va fructifica diferenţele culturale şi valorile spirituale locale, dar le va racorda, simultan, la valorile generale ale umanităţii, prin pregătirea elevului pentru receptarea valorilor generale, integrative, fără a-l lipsi însă de cele grupale sau specifice, prin care, de fapt, „va intra" şi se va insera în orizontul tot mai larg, mai nuanţat al culturii mondiale.

Atitudine multiculturală. Reprezintă o variantă de răspuns la pluralismul cultural, caracterizată prin afirmarea culturii unui grup uman în chip autarhic, fără posibilitatea comparării sau contaminării cu alte culturi, conducând la riscul închiderii în propriile limite şi posibilităţi. Cultura unei macrocolectivităţi apare ca un mozaic de elemente juxtapuse, fără interpretări, fără comunicaţii, fără difuziuni. Atitudinea este întâlnită în plan educaţional atunci când şcoala, chiar dacă militează pentru afirmarea culturilor minoritare, nu asigură o integralitate şi o deschidere reciprocă între culturi, o familiarizare, de pildă, a tuturor exponenţilor culturilor parcelate cu note sau trăsături ale culturilor populaţiilor aflate în relaţie de contiguitate pe baza unor valori-liant, unificatoare. Interculturalitatea se distinge de multipluriculturalism sau pluriculturalism, care are o structură mozaicată, de elemente culturale juxtapuse.

Axiologie. Teoria sau ştiinţa valorilor (de la gr. *axios* = preţios, demn de a fi stimat); axiologia a fost dezvoltată iniţial de filosoful german R.H. Lotze (1817-1881) şi de şcoala de la Baden (H. Rickert, W. Windelband). În Paul Foulquie, *Dictionnaire de la langue philosophique*, PUF, Paris, 1962, p. 63, axiologia este definită astfel: *„Science ou theorie des valeurs. Ne s'emploie que pour les valeurs d'ordre immaterial et principalement pour les valeurs morales"*.

Axiologie pedagogică. Direcţie nouă în câmpul ştiinţelor educaţiei, ce rezultă din conexiunea disciplinară a pedagogiei cu axiologia, dar şi cu etica, estetica, antropologia etc. Ramură prin excelenţă filosofică, mai puţin conturată, ar putea avea ca preocupare delimitarea valorilor educaţionale dezirabile, specifice spaţiului educaţional. Ar mai putea avea drept centru de interogare fundamentarea axiologică a finalităţilor educaţiei, a conţinutului învăţământului, a metodologiei instruirii, a formelor de desfăşurare a activităţilor educative, într-o perspectivă atât descriptivă, cât şi normativă. Axiologia pedagogiei poate fi considerată o variantă actualizată sau o continuare a pedagogiei culturii (ne referim la varianta istorică, prin reprezentanţi, ca E. Spranger, Th. Litt, L. Berard, L. Volpicelli, Şt. Bârsănescu etc., şi mai puţin la varianta disciplinară, metodică, care ţine să-şi menţină autonomia şi să se diferenţieze în funcţie de genurile culturale – pedagogia muzicală, a artelor plastice etc.).

Bilingvismul. Calitate a unei persoane de a stăpâni două sisteme lingvistice în calitate de locutor nativ. Intr-un alt sens, bilingvismul poate fi şi acea calitate de a-ţi face dintr-o a doua limbă un instrument de comunicare cu aceeaşi eficienţă ca şi prima limbă.

Broker cultural. Mediator între un individ şi un grup ce ţin de culturi diferite. Mediatorul cultural trebuie să fie în stare să valorizeze culturi diferite, să le interpreteze corespunzător şi să le facă transmisibile de la un purtător de cultură la celălalt.

Competenţă axiologică. Capacitatea subiectului de a evalua operativ noii stimuli culturali şi de a-i integra sau a-i conexa într-un sistem valoric ale cărui repere sunt intuite în mod autonom. Capacitatea de inventare a noi coduri de referinţă sau de descoperire a noi conexiuni în câmpul valorilor. Este exigenţa superioară a educaţiei axiologice, care presupune un maximum de autonomie culturală a educaţilor.

Competenţă interculturală. Semnifică acea capacitate relaţională de a intra în raport cu persoane aparţinând altor culturi, demonstrând permisivitate, respect şi înţelegerea semnificaţiilor culturale diverse; capacitatea invocată presupune un anumit grad de maturitate culturală, de autonomie valorizatoare, de raportare simpatetică, fără o trăire efectivă a valorilor specifice alterităţii.

Conştiinţă axiologică. Aspectul intenţional al conştiinţei umane de instruire a unor semnificaţii valorice pentru un obiect sau fapt; puterea conştiinţei de a extrage un obiect sau eveniment din neutralitatea existenţială şi de înnobilare a acestora prin introducerea lor într-un regim axiologic exemplar; capacitatea conştiinţei de reorganizare a lumii în acord cu date transcendente şi conştiinţa acestei capacităţi; depăşirea datului real prin supraadăugarea perpetuă de calităţi noi la cele vechi; disponibilitatea conştiinţei de a perfecţiona realul pe baza „irealului" etc.

Deculturaţie. Este un concept ce descrie acel proces prin care un individ sau un grup reneagă atât cultura proprie, cât şi orice formă de cultură, ca urmare a unei treceri sau inserţii defectuoase spre perimetre culturale diferite. Astfel de procese sunt însoţite de serioase perturbări de personalitate (vezi sinuciderile în lanţ ale sclavilor africani transferaţi forţat în America la începutul secolului al XVI-lea).

Discriminare. Tratament nefavorabil şi/sau negarea tratamentului egal pentru indivizi sau grupuri din cauza rasei, sexului, religiei, etniei ori handicapurilor (diferenţe sau abateri de la „normal", determinând atitudini de prejudiciere ce pot merge până la discriminare). Discriminarea directă poate fi definită ca reacţia unui individ sau a unui grup de indivizi la oricare dintre caracteristicile de mai sus, care duce la un tratament incorect din partea individului sau a grupului.

Educaţia axiologică. Educaţia pentru şi prin valori autentice, validate ca atare de o anumită practică pedagogică sau socio-culturală; sub aspectul acţiunii concrete, educaţia axiologică ar însemna orientarea procesului educativ pe traiectele cele mai bune, identificarea sau exploatarea momentelor didactice privilegiate, finanţarea tuturor căutărilor prin cele mai bune alegeri, stabilirea de fiecare dată a unei ierarhii de finalităţi valabile *hic et nunc*, acţionarea în funcţie de o ordine de priorităţi etc.

Educaţie interculturală. Educaţia interculturală este definită ca o perspectivă sau abordare care recunoaşte interdependenţele şi interacţiunile sociale, culturale şi economice ale grupurilor etnoculturale dintr-o ţară.

Educaţie multiculturală. Educaţie menită să clarifice identitatea etnică a cuiva şi să promoveze aprecierea celorlalţi, să reducă prejudecăţile şi stereotipurile şi să promoveze pluralismul cultural şi participarea egală în instituţiile sociale.

Enculturaţie. Reprezintă procesul prin care un grup cultural încorporează la descendenţi elemente valorice specifice în vederea integrării optime în viaţa comunitară. Această acţiune nu este întotdeauna conştientă şi nu presupune numai un cadru formal de transmitere a zestrei culturale.

Etnicitate simbolică. Se referă la o afiliere cognitivă sau emoţională la un trecut sau la o moştenire culturală şi este caracterizată printr-o minimă implicare în viaţa zilnică a organizaţiei sau a grupului respectiv.

Etnicitate. Există mai multe definiţii pentru etnie. Termenul poate fi folosit pentru a descrie cum sunt definiţi, diferenţiaţi, organizaţi şi etichetaţi oamenii ca membri ai unui grup, ca urmare a caracteristicilor fizice sau culturale comune. Un alt sens este cel de reper pentru un sistem de credinţe, valori, practici împărtăşit de cei care se percep pe ei înşişi ca membri ai unui grup. Pe scurt, etnia poate fi definită ca sentimentul de ataşament pe care o persoană sau un grup îl simte faţă de o moştenire culturală comună.

Etnocentrism. Atitudine a unui grup cultural de a se plasa în centrul atenţiei şi de a minimaliza valorile altor grupuri. Etnocentrismul erijează regulile particulare în norme universale, desconsiderând valorile celorlalţi, judecând totul de la nivelul valorilor specifice. Se alunecă într-un relativism cultural, ceva primind consistenţă şi semnificaţie numai în raport cu valori secvenţiale. Etnocentrismul reprezintă tendinţa unui grup cultural de a centra şi a judeca totul din perspectiva unor standarde rigide, unice. Asumpţia de bază constă în aceea că propriile patternuri culturale sunt cele mai corecte şi valide din punct de vedere acţional. Lipsa înţelegerii şi a respectului faţă de diferenţele etnice şi culturale conduce la rasism şi discriminare.

Etnopsihologia. Reprezintă un demers teoretico-practic ce îşi propune să sondeze şi să îngrijească psihicul uman prin intermediul culturii. Etnopsihologia este atât o concepţie, cât şi un instrument de intervenţie şi o cale de autocunoaştere. Ea are în atenţie să înţeleagă dimensiunea culturală a diferitelor tulburări mentale, dar şi a dimensiunilor psihiatrice ale diferitelor culturi sau subculturi.

Grup cultural. Ansamblu de indivizi care au aceleaşi origini, obiceiuri, stiluri de viaţă. Grupul îşi structurează un sentiment al identităţii şi posedă o limbă proprie. La nivel grupal se instituie forme specifice de perpetuare a experienţei spirituale, de întărire şi perpetuare a unor comportamente particulare.

Hidden curriculum (curriculum ascuns). În opoziţie cu curriculum-ul formal, se referă la mesajul implicit transmis prin procesul de învăţare şi prin mediul şcolar. Unii susţin că curriculum-ul ascuns poate fi mai puternic decât cel formal şi că mesajele ascunse în conţinuturile, politicile şi practicile educative pot să-i înveţe pe elevi locul lor în ierarhia socială, perpetuând inegalitatea socială a diferitelor grupuri. Curriculum-ul ascuns nu numai reîntăreşte inegalitatea etnică, dar, deseori, generează simultan inegalităţi de gen şi de clasă socială. Printre scopurile educaţiei multiculturale pot fi deseori întâlnite unele care doresc să schimbe mesajul din curriculum-ul ascuns şi modul de validare a identităţii şi autopercepţiei tuturor educaţilor.

Incluziune. Se referă la un punct de vedere al societăţii şi al educaţiei după care „diferenţa" nu este un concept negativ, ci un punct de plecare prin care membrii diverselor grupuri (diferiţi după sex, rasă, etnie ori clasă socială) sunt cuprinşi în sistemul educativ ca membri ai culturii dominante.

Integrare. Concept care circulă adesea sub forma unui slogan, care poate suscita reacţii dintre cele mai diverse; integrarea trebuie înţeleasă ca un proces multidimensional. El se extinde dincolo de planul cultural, atingând dimensiuni sociale şi politice. Într-un sens foarte larg, integrarea presupune unificarea şi fuziunea a două sau mai multe grupuri umane, păstrându-şi poziţii echitabile din punct de vedere socio-politic. În urma integrării va lua naştere o cultură nouă, şi nu o asimilare forţată a uneia de către cealaltă.

Intervenţie şi terapie culturală. Constă în ansamblul de metode de intervenţie şi facilitare a schimburilor culturale şi de atenuare a unor disfuncţiuni ce iau naştere în spaţiul intercultural. Intervenţia poate fi intraculturală, transculturală şi metaculturală. Intervenţia intraculturală se caracterizează prin aceea că intervenientul şi pacientul său aparţin

aceleiaşi culturi. Intervenţia transculturală are la bază cunoaşterea şi exploatarea de către intervenient a elementelor culturale ale pacientului, ce face parte dintr-o cultură străină agentului care intervine. Intervenţia metaculturală se instituie pe utilizarea unor categorii universale ale culturii ce asigură liantul înţelegerii şi semnificării comune a lucrurilor şi proceselor.

Lingvistica de contact. Domeniu al lingvisticii care se ocupă cu bilingvismul şi cu fenomenul de interferenţă între două sau mai multe limbi, cu toate dificultăţile schimbului, conjuncturile transferurilor, repercusiunile asupra vorbitorilor, analiza fonetică a fenomenelor de accent etc.

Mediere interlingvistică. Constituie procesul de intermediere între două limbi sau între purtătorii a două limbi diferite, valorificând şi o serie de referinţe valorice metalingvistice ale celui care operează transferul de sensuri.

Migraţie. Proces de deplasare a unui individ sau a unor indivizi dintr-o ţară în alta din raţiuni politice sau economice. Emigraţia este plecarea dintr-un spaţiu în altul, iar imigraţia este procesul de instalare a noilor veniţi în noua ţară.

Minoritate rasială. Nu se identifică numaidecât cu grupul cultural. Minoritatea rasială este aceea ai cărei membri sunt identificaţi rapid în funcţie de caracteristici fizice distinctive ce sunt percepute ca diferite de alţi membri ai societăţii, cum ar fi culoarea pieii, tipul de păr, structura corpului, forma capului, a nasului, a ochilor etc. Sunt situaţii când grupuri rasiale diferite formează acelaşi grup cultural, după cum aceeaşi rasă se poate diviza în grupuri culturale deosebite.

Naţionalism. Reprezintă un curent de gândire şi un sistem de atitudini care supralicitează valorile naţionale, adică referirile la o comunitate umană căreia cetăţenii îi aparţin în mod prioritar, în funcţie de criterii materiale (teritoriu, bogăţie) sau spirituale (reprezentările despre trecut, religia) şi cu care membrii comunităţii au sentimentul identificării. Naţionalismul revine la tradiţie, la istorie şi natură, valorificând referinţele la teritoriu, la pământ, la realizări materiale sau culturale.

Pedagogia culturii. Grupare distinctă în gândirea pedagogică, apărută în primul sfert al secolului XX. Cuvintele-cheie utilizate de pedagogia culturii sunt cele de valoare culturală, obiect cultural, proces cultural, realizare culturală etc. Un strălucit reprezentant al pedagogiei culturii rămâne R. Meister. Pornind de la doi termeni, „obiectivizare" (ca activitate culturală!) şi „resubiectivizare" (văzută ca educaţie în sens larg), Meister ajunge la următoarea definiţie standard a educaţiei: „Educaţia este o ghidare, după un plan oarecare, a tinerei generaţii cu ajutorul adulţilor spre o explicare a culturii moştenite". Un alt reprezentant important este filosoful şi pedagogul german Eduard Spranger. În România, cel mai important pedagog al culturii este considerat Ştefan Bârsănescu.

Pluralism. Un concept care a generat multă confuzie şi care este folosit frecvent pentru a desemna o societate în care grupurile pot rămâne intenţionat separate unele de altele, în ceea ce priveşte tradiţiile, practicile culturale şi credinţele şi, în acelaşi timp, împărtăşesc un set comun de valori asupra normelor sociale şi politice.

Prejudecată. Un grup de opinii nefondate şi de atitudini legate de un individ sau de un grup şi care îl prezintă pe acest individ (sau grup) într-o lumină nefavorabilă. Prejudecata cuprinde credinţe personale şi raţionalizări care permit stereotipizări nedrepte din partea altor grupuri, diferite rasial sau cultural, şi predispune la acţiuni negative împotriva lor, deseori ducând la discriminare.

Rasism. Constituie o ideologie care face apologia superiorităţii unei rase în comparaţie cu alta, militând pentru conservarea şi necontaminarea rasei considerate privilegiată. Fondat pe prejudecăţi şi având etiologii dintre cele mai controversate, rasismul se dovedeşte o

formă de justificare pernicioasă a segregărilor şi a diferenţierilor, inclusiv în plan cultural. Atunci când se pune problema combaterii rasismului prin acţiuni educative adecvate, se vor avea în vedere următoarele asumpţii şi ipoteze de lucru : rasismul este o ideologie şi o practică pasibilă de a fi combatabilă şi desfiinţată ; conceptul de rasă nu trebuie să devină operabil atunci când se pune problema semnificării unor realizări ale diferiţilor actori sociali ; nu ralierea la o rasă explică succesul individual sau colectiv, ci realizările spirituale sau materiale efective ; în toate grupurile pot apărea victime ale rasismului manifest sau ascuns ; nici o societate nu este scutită de apariţia unor fenomene de discriminare pe criterii rasiale ; rasismul devine dăunător şi la nivelul sănătăţii mentale şi spirituale, afectând securitatea existenţială a indivizilor sau grupurilor umane ; rasismul nu are o etiologie naturală sau magică, ci derivă din raţiuni pragmatice ce ţin de distribuirea puterii sau a bunurilor materiale ; soluţionarea atitudinii rasiste cere o schimbare în structurile instituţionale ale societăţii existente ; combaterea rasismului presupune o acţiune colectivă coerentă ; beneficiarii destructurării unei ambianţe rasiale nu trebuie să fie o nouă rasă, prin impunerea intereselor acestora în detrimentul celei vechi ; rasismul nu trebuie distribuit, ci desfiinţat ; rasismul presupune restructurări atât instituţionale, cât şi atitudinale ; reformarea se va petrece deopotrivă la nivelul structurilor societale şi la nivelul mentalităţilor ; lupta împotriva rasismului se va întemeia pe valori precum echitatea, egalitatea şi libertatea tuturor, pe împărţirea şi distribuirea echitabilă a drepturilor şi a bunurilor.

Referenţial axiologic. Cadrul valoric încorporat de subiect care selectează şi condiţionează adiţionarea de alte valori. Totalitatea premiselor atitudinale şi comportamentale faţă de valori, a mobilurilor individuale şi a normativelor supraindividuale, interiorizate de subiect, ce sunt actualizate în fiecare act de valorizare. Referenţialul axiologic include atât elemente relativ stabile (trăsături de personalitate, deprinderi fixate), cât şi aspecte variabile ce ţin de contextul valorizării (climat socio-cultural, cadru ideologic sau elemente accidentale).

Relativismul cultural. Este o concepţie potrivit căreia nici un comportament nu poate fi judecat decât prin raportarea la contextul cultural în care acesta apare. Înainte de a valoriza conduitele unor indivizi, acestea vor fi relaţionate la fondul cultural de credinţe şi expectanţe presupus de mediul cultural de bază.

Socializare. Reprezintă ansamblul de modificări care se produc în raporturile fiecăruia cu mediul şi cu el însuşi în împrejurarea de a se întâlni cu altul. Aceste întâlniri afectează tot ceea ce subiectul primeşte sau emite, la nivelul organismului global, dar şi cu privire la diversele funcţiuni.

Societăţi pluraliste. A nu se confunda cu pluralismul ; conceptul de societate pluralistă se referă la societăţile în care grupurile dominante şi subordonate rămân, social, politic şi organizaţional, separate unele de altele.

Stereotipizare. Constituie acel proces de emitere a unor etichete generalizatoare care pleacă de la credinţe şi valorizări particulare, accidentale. Ne este greu să înţelegem şi să stăpânim diversitatea, multiplicitatea, particularul şi, de aceea, apelăm la categorizare prin simplificare şi reducţie. Stereotipurile sunt scheme rigide de înţelegere a altora, fiind refractare la nuanţe. Aceste etichetări se fac mai totdeauna la adresa altora, la cei de alte etnii sau culturi. Prejudecăţile sau judecăţile *a priori* sunt prevalorizări ale unor indivizi fără a avea răgazul de a verifica dacă judecăţile emise concordă cu realitatea. Atribuirile premature conduc la ierarhizări pernicioase ale persoanelor şi grupurilor şi constituie comportamente discriminatorii prin ele însele. Stereotipizarea, în general, se referă la

imaginile mentale care organizează şi simplifică lumea în categorii pe baza proprietăţilor comune. Când sunt folosite în legătură cu rasa sau cu relaţiile etnice, stereotipurile se referă la un consens în ceea ce priveşte atributele generalizate ale celorlalţi (atât fizice, cât şi culturale). Deşi stereotipurile reprezintă o strategie cognitivă de bază, folosită pentru a reduce diversitatea la o cantitate mai uşor de prelucrat, ele interferează cu percepţiile şi cu înţelegerea noastră asupra lumii când se aplică indivizilor sau grupurilor. Deseori, stereotipurile dau naştere la discriminare şi la comportamente rasiste.

Transculturalitate. Proces ce apare în cazul formării identităţii culturale a unui individ sau grup ce trece dintr-un sistem valoric în altul, prin realizarea unui continuum cultural parţial. Transculturalitatea explică transferurile reciproce şi amestecurile culturale pe baza unor metavalori cu o generalitate mai largă.

Universale culturale. Constante valorice, structuri comportamentale identice pentru culturi diferite, precum structura, rolurile şi relaţiile familiale, atitudinile faţă de boli, credinţele religioase, practicile şi atitudinile sexuale, modurile de subzistenţă şi de muncă, stilurile de comunicare şi de educaţie. Universalele culturale pot facilita lecturări şi interpretări ale unor culturi total diferite.

Valoare. Rezultat al atribuirii, de către conştiinţa umană, a unor calităţi unei entităţi sau stări existenţiale, ca urmare a unei preferinţe, dorinţe, intenţii; valoarea este un atribut situaţional, relaţional ce se decantează ca urmare a orientării omului într-o ordine transcendentă.

Valoare educaţională. Relaţie congruentă, de adecvaţie dintre mijlocul (forma, condiţiile) de realizare a educaţiei şi finalitatea (ţinta) acesteia – formarea individului pentru umanitate. Orice opţiune care facilitează o punere în concordanţă a celor două componente acţionale interne (mijloace şi scopuri), dar care se armonizează şi cu exigenţe valorice externe (ale spaţiului social, cultural, economic etc.) este, în mod inerent, o valoare educaţională. Valoarea educaţională se naşte în tensiunea ivită în spaţiul de aşteptare a realităţii educaţionale ce ţine să se împlinească în perspectiva realizabilului. Ea pare un exerciţiu proiectiv, pe punctul de a se reitera la o altă altitudine valorică.

Valoare culturală. Reprezintă un standard de evaluare a altora şi a propriului eu; valoarea este o credinţă în legătură cu care se judecă ceva ca fiind bun, dezirabil, important pentru existenţă.

Valori sociale. Principii şi standarde ce jalonează interacţiunile umane în cadrul unui grup dat, care sunt considerate de către grupul în cauză valoroase, importante, semnificative.

BIBLIOGRAFIE

Abdalah-Pretceille, M., Camilleri, C., 1994, „La communication interculturelle", în C. Labat, G. Vermes, *Cultures ouvertes, sociétés interculturelles. Du contact à l'interaction*, Harmattan, Paris.

Abdallah-Pretceille, Martine, Porcher, Louis, 1996, *Education et communication interculturelle*, PUF, Paris.

Abdallah-Pretceille, Martine, 1986, „L'identité culturelle, mythe ou réalité", în *L'éducation nouvelle* (no. hors série), Paris.

Abdallah-Pretceille, Martine, 1999, „La formation des enseignants face au defi de la pluralité culturelle et de l'alterité", în J. Demorgon (coord.), M. Lipianski (Ed.), *Guide de l'interculturel en formation*, Retz, Paris.

Abou, S., 1981, *L'identité culturelle*, Anthropos, Paris.

Adler, Mortimer J., 1971, „În apărarea filosofiei educaţiei", în I.Gh. Stanciu, V. Nicolescu, N. Sacaliş, *Antologia pedagogiei americane contemporane*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti.

Aiken, H.D., 1952, „Levels of Moral Discourse", în *Ethics*, LXII, nr. 4.

Allemann-Ghionda, Cristina, 1994, „Comparaison des choix d'une forme d'éducation interculturelle dans les différents systèmes d'enseignement : enjeux socio-politiques. Blamart", în J.B. Krewer (coord.), *Perspectives de l'interculturel*, Harmattan, Paris.

Allison, Brian, 1987, „Education artistique et créativité", în *Bulletin du BIE*, nr. 144-145, Genève.

Allport, Gordon W., 1991, *Structura şi dezvoltarea personalităţii*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti.

Antonesei, Liviu, 1991, *Paideia. Fundamentele culturale ale educaţiei*, Polirom, Iaşi.

Ardoino, J., 1980, „Les avatars contemporains du monde", în *International Review of Education*, XXVI, nr. 2.

Ardouin, Isabelle, 1997, *L'éducation artistique à l'école*, ESF, Paris.

Atlan, Henri, 1991, *Tout non peut-être, Education et vérité*, Seuil, Paris.

Audigier, Françoise, 1991, *Enseigner la société, transmettre des valeurs*, Conseil de la coopération culturelle, Strasbourg.

Balandier, Georges, 1985, *Le détour. Pouvoir et modernité*, Fayard, Paris.

Baldy, René, 1989, „Pédagogie par objectifs et evaluations formatives", în *Les sciences de l'éducation*, nr. 3.

Banks, James A., 1988, *Multiethnic education*, Allyn and Bacon, Boston, London.

Barbier, Jean-Marie, 1985, *L'évaluation en formation*, PUF, Paris.

Barbier, René, 1999, „Altération et metissage axiologique", în Remi Hess, Ch. Wulf (coord.), *Parcours, passages et paradoxes de l'interculturel*, Economica, Paris.

Bârsănescu, Ştefan, 1935, *Curs de pedagogie generală*, predat în anii 1933-1994, 1934-1935, ed. a II-a, Ed. J. Livescu şi D. Ungureanu, Litografia C. Ionescu, Bucureşti.

Bârsănescu, Ştefan, 1937, *Politica culturii în România contemporană*, Al.A. Terek, Iaşi.

Bârsănescu, Ştefan, 1976, *Unitatea pedagogiei contemporane ca ştiinţă*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti.

Beillerot, Jacky, 1979, *Idéologie du savoir. Militants politiques et enseignants*, Casterman, Paris.

Benito, E.O., 1989, *Elimination de toutes les formes d'intolérance et des discriminations fondées sur la religion ou la conviction*, Genève, Centre des droits de l'homme, New York, Nations Unies.

Bennegadi, R., 1986, „Un migrant peut en cacher un autre", în ANPASE (Ed.), *Enfances et cultures, problématique de la différence et pratiques de l'interculturel*, Privat, Toulouse.

Berry, J., Poortinga, Y.H., Segall, M., Dasen, P., 1992, *Cross-Cultural Psychology*, Cambridge University Press, New York.

Berry, J.W., 1989, „Acculturation et adaptation psychologique", în J.Retschitzky, M. Bossel--Lagos, P. Dasen (Eds.), *La recherche interculturele*, vol. I, Harmattan, Paris.

Berry, J.W., Poortinga, Y.H., Segall, M., Dasen, P.R., *Crosscultural psychology: Research and applications*, Cambridge University Press, Cambridge.

Biblia sau *Sfânta Scriptură*, 1968, Institutul Biblic şi de Misiune al Bisericii Ortodoxe Române, Bucureşti.

Bîrzea, Cezar, 1994, *Les politiques éducatives dans les pays en transition*, Council of Europe Press, Strasbourg.

Blaga, Lucian, 1987, „Trilogia valorilor", în *Opere*, vol. X, Minerva, Bucureşti.

Bloom, B.S., Krathwohl, D.R., 1964, *Taxonomy of Educational Objectives. The Affective Domain*, Dave McKay, New York.

Boia, Lucian, 1998, *Jocul cu trecutul. Istoria între adevăr şi ficţiune*, Humanitas, Bucureşti.

Boia, Lucian, 1999, *Două secole de mitologie naţională*, Humanitas, Bucureşti.

Botkin, J.W., Elmandjara, M., Maliţa, M., 1981, *Orizontul fără limite al învăţării*, Editura Politică, Bucureşti.

Bouchez, Eric de, Peretti, André, 1990, *Ecoles et cultures en Europe*, Savoir-Livre, Paris.

Bourdieu, Pierre, 1988, „Cele trei stări ale capitalului cultural", în *Educaţia ieri, astăzi, mâine*, Buletinul Cabinetului Pedagogic, Iaşi, nr. 4.

Bourdieu, Pierre, Passeron, Jean-Claude, 1970, *La reproduction. Eléments pour une théorie du système d'enseignement*, Minuit, Paris.

Bowyer, Carlton, 1970, *Philosophical Perspectives for Education*, Scott-Foresman and Company, Glenview, Illinois.

Brameld, Theodore, 1965, *Education as power*, Holt, Rinehart and Winson, New York, London.

Brameld, Theodore, 1971, *Patterns of educational philosophy*, Holt, Rinehart and Winston Inc, London, Chicago.

Brauner, Charles J., Burns, Hobert W., 1965, *Problems in education and philosophy*, Englewood Cliffs, London, Toronto.

Brent, Allen, 1978, *Philosophical foundations for the curriculum*, George Allen and Unwin Ltd, Boston, London.

Brubacher, John, 1969, *Modern Philosophies of Education*, McGraw-Hill Book Company, New York, London etc.

Bruner, Jerome, 1970, *Pentru o teorie a instruirii*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti.

Bull, Norman J., 1973, *Moral Education*, Routledge and Kegan Paul, London.

Bunescu, Gheorghe, 1998, *Şcoala şi valorile morale*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti.

Butter, Donald J., 1970, „The role of value theory in education", în *Theories of value and problems of education*, University of Illinois Press, Urbana, Chicago, London.

Camilleri, C. *et alii*, 1990, *Stratégies identitaires*, PUF, Paris.
Camilleri, C., 1988, „Pertinence d'une approche scientifique de la culture pour une formation par l'éducation interculturelle", în F. Ouellet (Ed.), *Pluralisme et école*, IQRC.
Camilleri, C., 1990, „Préface", în C. Clanet, *L'interculturel. Introduction aux approches interculturelles en éducation et en sciences humaines*, Presses Universitaires du Mirail, Toulouse.
Camilleri, C., Cohen-Emerique, M., 1989, *Chocs de cultures. Concepts et enjeux pratiques de l'interculturel*, Harmattan, Paris.
Camilleri, C., Vinsonneau, G., 1996, *Psychologie et culture : concepts et méthodes*, Armand Colin, Paris.
Camilleri, Carmel, 1995, „Particularismes et universel : le point de vue du psychologue", în *Particularismes et universalisme : la problématique des identités*, Les Editions du Conseil de l'Europe, Strasbourg.
Camilleri, Carmel, 1999, „Principes d'une pédagogie interculturelle", în J. Demorgon (coord.), M. Lipianski (Ed.), *Guide de l'interculturel en formation*, Retz, Paris.
Camilleri, Carmel, 1993, „Quelques aspects de la psychologie socio-culturelle en Europe", în *Intercultures, stratégies d'adaptation : données et problèmes*, nr. 21, aprilie.
Cassirer, Ernst, 1991, *Logique des sciences de la culture*, Cerf, Paris.
Charbonnel, Nanine, 1988, *Pour une critique de la raison pédagogique*, Peter Lang, New York, Paris.
Charbonnel, Nanine, 1992, *L'important c'est d'être propre*, PUS, Strassbourg.
Charbonnel, Nanine, 1993, *Philosophie du model*, PUS, Strassbourg.
Chavardes, Maurice, 1966, *Les grands maîtres de l'éducation*, Editions du Sud, Paris.
Chelcea, I., 1944, *Ţiganii din România*, Bucureşti.
Chombart de Lauwe, P.H, 1970, *Images de la culture*, Petit Bibliothèque Payot, Paris.
Clanet, Claude, 1993, *L'interculturel : introduction aux approches interculturelles en éducation et en sciences humaines*, Presses Universitaires du Mirail, Toulouse.
Cohen-Emerique, Margalit, 1989, „Représentation et attitudes de certains agents de socialisation (travailleurs sociaux) concernant l'identité des migrants et leur enfants", în ARIC (Ed.), *Socialisations et Cultures*, Presses Universitaires du Mirail, Toulouse.
Cohen-Emerique, Margalit, 1999, „Le choc culturel, méthode de formation et outil de recherche", în *Guide de l'interculturel en formation*, Retz, Paris.
Colin, Lucette, Muller, Burkhard (coord.), 1996, *La pédagogie des rencontres interculturelles*, Economica, Paris.
Commission canadienne pour l'UNESCO, „Une définition pratique de la culture", în *Cultures*, vol. IV, nr. 4, 1977.
Conférence mondiale sur les droits de l'homme, 1993, *Déclaration et programme d'action de Vienne*, Genève, Assemblée générale des Nations Unies.
Conseil de l'Europe, 1992, *Intercultural Learning for Human Rights*, Strasbourg.
Conseil de la Coopération Culturelle, 1988, *Les enfants tsiganes à l'école : la formation des enseignants et autres personnels*, Strasbourg.
Curtis, S.J. (coord.), 1965, *An Introduction to the Philosophy of education*, University Tutorial Press LTD, London.
M. Rombach (coord.), *Das neue Lexikon der Pädagogik*, 1971, 5 vol., Herder Frieburg, Basel, Wien.
Dasen, P., 1993, „L'ethnocentrisme de la psychologie", în M. Rey (Ed.), *Psychologie clinique et interrogations culturelles*, Harmattan/CIEMI, Paris.
Dasen, Pierre, 1999, „Fundamentele ştiinţifice ale unei pedagogii interculturale", în *Educaţia interculturală. Experienţe, politici, strategii*, Polirom, Iaşi.

De' Ath, C., 1991, „Fundamentele antropologice şi ecologice ale educaţiei permanente", în *Fundamentele educaţiei permanente*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti.
Debesse, Maurice, 1981, *Etapele educaţiei*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti.
Delors, Jacques 1993, *Rapport du Président de la Commission à la première session de la Commission internationale sur l'éducation pour le vingt et unième siècle*, UNESCO, Paris.
Demorgon, Jacques, 1989, *L'exploration interculturelle. Pour une pédagogie internationale*, Armand Colin, Paris.
Demorgon, Jacques, 1996, *Complexité des cultures et de l'interculturel*, Economica, Paris.
Demorgon, Jacques,1999, „Les difficultés de l'échange", în J. Demorgon (coord.), Marc Lipiansky (Ed.), *Guide de l'interculturel en formation*, Retz, Paris.
Denoux, P., 1992, *Les modes d'appréhension de la différence*, Thése d'habilitation, Université de Toulouse – Le Mirail, Toulouse.
Desjeux, Dominique, 1991, *Le sens de l'autre. Stratégies, resseaux et cultures en situations intercullurelles*, UNESCO, Paris.
Dewey, John, 1972, *Democraţie şi educaţie*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti.
Dewey, John, 1990, *Démocratie et éducation*, Armand Colin, Paris.
D'Hainaut, L., 1981, „Elaborarea noilor conţinuturi", în *Programe de învăţământ şi educaţie permanentă*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti.
Dinello, R., Perret-Clermont, A., 1987, *Psychopédagogie interculturelle*, Delval, Fribourg.
Doise, W., 1976, *Expériences entre groupes*, Mouton, Paris.
Dottrens, Robert, *Eduquer et instruire*, Nathan/UNESCO, Paris.
Dupuy, R.J., 1986, *La communauté internationale entre le mythe et l'histoire*, UNESCO, Paris.
Education aux droits de l'homme et à la démocratie, 1993, note rédigée à la suite du Congrès international sur l'éducation aux droits de l'homme et à la paix tenu à Montréal, UNESCO, Paris, Centre des Nations Unies pour les droits de l'homme, Genève.
Erikson, E.H., 1963, *Childwood and Society*, New York, Norton.
Eucken, Rudolf, 1912, *Le sens et la valeur de la vie*, Felix Alcan, Paris.
Fath, Gérard, 1991, „Laïcité et formation des maîtres", în *Revue française de pédagogie*, nr. 97, octombrie-decembrie.
Faure, Edgar, 1974, *A învăţa să fii*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti.
Featherstone, Mike, 1991, *Consumer culture & postmodernism*, Sage Publications, London, New Delhi.
Finkielkraut, Alain, 1987, *La défaite de la pensée*, Gallimard, Paris.
Fischer, Gustaves-Nicolas, 1990, *Les domaines de la psychologie sociale. Le champ du social*, Dunod, Paris.
Forquin, J.-C., 1991, „Justification de l'enseignement et relativisme culturel", în *Revue française de pédagogie*, nr. 97, octombrie-decembrie.
Friedman, Jonathan, 1995, *Cultural identity & global process*, Sage Publications, London, New Delhi.
Frobboni, F., Pinto Minerva, F., 1994, *Manuale di pedagogia generale*, Laterza, Roma, Bari.
Galeriu, Constantin, 1992, *Jertfă şi răscumpărare*, Harisma, Bucureşti.
Găină, Silvestru, 1931, „Contribuţii la problema culturii formale", în *Revista de pedagogie*, Cernăuţi, vol. I.
Găvănescul, Ion, 1921, *Curs de pedagogie. Didactica generală*, Bucureşti.
Geissler, E.E., 1981, *Allgemeine Didaktik Grundlegund eines erzichenden Unterrichts*, E. Klett Verlag, Stuttgart.
Golu, P., 1974, *Psihologie socială*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti.

Green, Thomas F., 1972, „Indoctrination and beliefs", în I.A. Snook (coord.), *Concepts of indoctrination. Philosophical essays*, Routledge and Kegan Paul, London, Boston.
Grenier, Jean, 1961, *Absolu et choix*, PUF, Paris.
Grünberg, L., 1972, *Axiologia şi conduita umană*, Editura Politică, Bucureşti.
Guide pratique de la Décennie mondiale du developpement culturel 1988-1997, UNESCO, Paris.
Habra, Georges, 1994, *Iubire şi senzualitate*, Anastasia, Bucureşti.
Hall, E.T., 1979, *Au-delà de la culture*, Seuil, Paris.
Hall, E.T., 1984, *Le langage silencieux*, Seuil, Paris.
Hameline, Daniel, 1986, *Courants et contre-courants dans la pédagogie contemporaine*, ODIS, Lyon.
Hamers, J.F., Blanc, M., 1983, *Bilingualité et bilinguisme*, Mardaga, Bruxelles.
Hannerz, Ulf, 1996, *Transnational Connections. Culture, people, places*, London, New York.
Hannoun, Hubert, 1977, *Ivan Illich sau şcoala fără societate*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti.
Hannoun, Hubert, 1979, *L'éducation naturelle*, PUF, Paris.
Hannoun, Hubert, 1987, *Les ghettos de l'école. Pour une éducation interculturelle*, ESF, Paris.
Harris, Kevin, 1979, *Education and knowledge : The structured misrepresentation of reality*, Routledge and Kegan Paul, London, Boston.
Hawley, R., Hawley, I., 1975, *Human Values in the Classroom*, Hart Pub. Company, New York.
Heidegger, Martin, 1988, *Repere pe drumul gândirii*, Editura Politică, Bucureşti.
Herbart, J.F., 1975, *Prelegeri pedagogice*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti.
Hirst, Paul H., 1974, *Knowledge and the curriculun. A collection of philosophical papers*, Routledge and Kegan Paul, London, Boston.
Holban, Ion, 1987, „Fundamentul democratic al educaţiei moderne", în *Viitorul social*, mai--iunie, Bucureşti.
Horney, W., Rupert, J.P., Schultze, W. (coord.), 1970, *Pädagogisches Lexikon*, 2 vol., Bertelsmann Fachverlag, Gutersloh.
Houssaye, Jean, 1991, „Valeurs : les choix de l'école", în *Revue française de pédagogie*, nr. 97, octombrie-decembrie.
Houssaye, Jean, 1992, *Les valeurs à l'école. L'éducation aux temps de la sécularisation*, PUF, Paris.
Hubert, René, 1965, *Traité de pédagogie générale*, PUF, Paris.
Husen, T., Postlethwaite, N. (coord.), 1994, *The International Encyclopaedia of Education* vol. II şi XI, Pergamon Press, Oxford, Paris.
Husen, T., 1974, *The learning society*, Methen Co Ltd, London.
Iacob, Luminiţa, Lungu, Ovidiu, 1999, *Imagini identitare*, Eurocart, Iaşi.
Iluţ, P., Radu, I., Matei, L., 1994, *Psihologie socială*, Exe SRL, Cluj-Napoca.
Jones, C., Kimberley, K. (coord.), 1989, *L'éducation interculturelle. Concepte, contexte et programme*, Conseil de l'Europe, Strasbourg.
Kant, Immanuel, 1972, *Critica raţiunii pure*, Editura Ştiinţifică, Bucureşti.
Kant, Immanuel, 1992, *Tratat de pedagogie. Religia în limitele raţiunii*, Agora, Iaşi.
Khoa, Hun, 1993, *L'interculturel et l'Euroasien*, Harmattan, Paris.
Kluckhohn, C., 1954, „Culture and behavior", în G. Lindzey, *The handbook of social psychology*, vol. II, Reading Mass, Addison Wesley.
Kneller, G.F., 1967, *Foundation of education*, See Ed, New York, London.
Koester, Jolene, 1993, *Intercultural competence. Interpersonal Communication Across Cultures*, Harper Collins, New York.

Kotarbinski, Tadeusz, 1976, *Tratat despre lucrul bine făcut*, Editura Politică, Bucureşti.
Kriekemans, A., 1967, *Pédagogie générale*, Nauwelaerts, Paris.
Krishnamurti, 1953, *De l'éducation*, Ojai Mandras, London.
Kristeva, Julia, (1988), *Etrangers à nous-mêmes*, Fayard, Paris.
L'éducateur et l'approche systémique, Manuel pour ameliorer la pratique de l'éducation, 1981, ed. a II-a, PUF-UNESCO, Paris.
L'éducation artistique dans une société multiculturelle, 1987, Conseil de l'Europe, Strassbourg.
Ladmiral, J.R., Lipiansky, E.M., 1989, *La communication interculturelle*, Armand Colin, Paris.
Ladrière, Jean, 1977, *Les enjeux de la rationalité*, Aubier-Montaigne, UNESCO, Paris.
Landsheere, Gilbert de, Landsheere, Vivianne de, 1979, *Definirea obiectivelor educaţiei*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti.
Landsheere, Vivianne de, 1992, *L'éducation et la formation*, PUF, Paris.
Lauwerys, Joseph A., fără an, *Science, Morals and Moralogy*, Five lectures, The Institute of Moralogy, Japonia.
Lavelle, Louis, 1951, *Traité des valeurs*, vol. I, PUF, Paris.
Lavelle, Louis, 1954, *Traité des valeurs*, vol. II, PUF, Paris.
Le rôle de l'enseignement supérieur dans la société : qualité et pertinence, 1991, UNESCO, Paris.
Legrand, Louis, 1988, *Les politiques de l'éducation*, Presse universitaire de France, Paris.
Legrand, Louis, 1991, *Enseigner la morale aujourd'hui*, PUF, Paris.
Legrand, Louis, 1991, „Enseigner la morale aujourd'hui ?", în *Revue française de pédagogie*, nr. 97, octombrie-decembrie.
Leif, Joseph, 1981, *Pour une éducation subversive*, Armand Colin, Paris.
Lerbet, Georges, 1990, *Le flou et l'écolier. La culture du paradoxe*, Editions Universitaires, Paris.
Liegeois, J.-P., 1994, *Roma. Gypsies. Travellers*, Council of Europe Press, Strasbourg.
Liiceanu, Gabriel, 1994, *Despre limită*, Humanitas, Bucureşti.
Lindsay, Liz, Bleys, Jaap, 1989, „Science et technologie", în *L'éducation interculturelle. Concepte, contexte et programme*, Conseil de l'Europe, Strassbourg.
Lipiansky, Edmond Marc, 1999, în *Guide de l'interculturel en formation*, Tetz, Paris.
Lipovetsky, Gilles, 1983, *L'ère du vide*, Gallimard, Paris.
Lyotard, Jean-François, 1983, *La condition postmoderne*, Minuit, Paris.
Malewska-Peyre, H., 1987, „La notion d'identité et les stratégies identitaires", în *Les amis de Sèvres*.
Maritain, Jacques, 1459, *Pour une philosophie de l'éducation*, Fayard, Paris.
Maritain, Jacques, 1965, „Man's Nature and the aims of his education", în William K. Frankena, *Philosophy of education*, The Macmillan Company, Toronto.
McLeon, Keith, 1991, „Drepturile omului şi multiculturalismul în şcolile canadiene", în Hugh Starkey (coord.), *Educaţia pentru drepturile omului*, SIRDO, Bucureşti.
Meirieu, Philippe, 1991, *Les choix d'éduquer*, ESF, Paris.
Merfea, M., 1991, *Ţiganii. Integrarea socială a romilor*, Bârsa, Braşov.
Meylan, Louis, 1968, *L'école et la personne*, Delachaux et Niestle, Neuchâtel.
Mialaret, Gaston, 1981, *Introducere în pedagogie*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti.
Miclea, Mircea, 1998, „Învăţarea şcolară şi psihologia cognitivă", în Miron Ionescu (coord.), *Educaţia şi dinamica ei*, Ed. Tribuna Învăţământului, Bucureşti.
Milton Rokeach, 1968, *Beliefs, attitudes and values*, Jossey-Bass, San Francisco.
Miroiu, Adrian (coord), 1998, *Învăţământul românesc azi*, Polirom, Iaşi.
Mitter, Wolfgang, 1992, „L'éducation multiculturelle : considérations dans une optique interdisciplinaire", în *Pespectives*, vol. XXII, nr. 1 (81).

Moles, A., 1974, „Creaţia artistică şi mecanismele spirituale", în *Estetică, informaţie, programare*, Editura Ştiinţifică, Bucureşti.
Monroe, Paul (coord.), 1926, *A Encyclopaedia of Education*, vol. V, The Macmillan Company, New York.
Mucchielli, Alex, 1986, *L'identité*, PUF, Paris.
Munoz, Marie-Claude, 1999, „Les pratiques interculturelles en éducation", în *Guide de l'interculturel en formation*, Retz, Paris.
Nair, S., 1993, „Mondialisation et migrations : l'axe Sud-Nord", în *Les migrations internationales*, Publications de l'Unil, fasc. 84, Payot, Lausanne.
Narly, C., 1935, *Istoria pedagogiei*, vol. I, Institutul Pedagogic, Cernăuţi.
Nayak, Anand, *Etudes des religions dans le contexte interculturel d'aujourd'hui : une approche dialogale*, Université de Neuchâtel et de Fribourg.
Neacşu, Ioan, 1990, *Instruire şi învăţare*, Editura Ştiinţifică, Bucureşti.
Neculau, A., Dragulescu, A., Lungu, O., 1996, *Ţiganii. O abordare psihosociologică*, Editura Universităţii „Al.I. Cuza", Iaşi.
Neculau, Adrian, 1992, „Câmpul educativ şi „puterea şcolii", în *Revista de Pedagogie*, nr. 3-4.
Nicklas, Hans, 1996, „L'apprentissage interculturel : conditions de realisation et objectifs", în Lucette Colin, Burkhard Muller (coord.), *La pédagogie des rencontres interculturelles*, Economica, Paris.
Nicolescu, Basarab, 1999, *Transdisciplinaritatea*, Polirom, Iaşi.
Ogay, Tania, 1996, „L'école, lieu de communication entre cultures", în *Les sciences de l'éducation face aux interrogations du public. Réponses et analyses sur quelques sujets d'actualité*, Cahier édité par le Groupe-Publications de la Section des Sciences de l'Education, Université de Genève.
Onimus, Jean, 1973, *Mutation de la culture. Emergence d'une aliénation*, Desclée de Brauwer, Paris.
Oriol, Michel, 1985, „L'exigence d'interdisciplinarité dans l'étude des relations interculturelles", în *L'interculturel en éducation et sciences humaines*, vol. II, de Claud Clanet, Université Toulouse – Le Mirail.
Ouellet, F., 1991, *L'éducation interculturelle, essai sur le contenu de la formation des maîtres*, Harmattan, Paris.
Panikkar, Raimundo, 1985, *Le dialogue intrareligieux*, Aubier, Paris.
Pédagogie universitaire et formation des enseignants, Travaux du séminaire régional européen organisé par UNESCO à Prague, nov. 1985, 1987, CEPES, Bucureşti.
Peretti, André de, 1969, *Les contradictions de la culture et de la pédagogie*, EPI, Paris.
Perotti, Antonio, 1992, *La lutte contre l'intolérence et la xénophobie*, Conseil de la Coopération Culturelle, Strasbourg.
Perotti, Antonio, 1993, „Rôle et projet de l'école dans les sociétés pluriculturelles d'Europe", în *Education et pédagogie*, nr. 19.
Perregaux, Christiane, 1994, *Odyssea. Accueils et approches interculturelles*, Dossier interculturel, Corome, Comission romande des moyens d'enseignement et apprentissage, Neuchâtel.
Perregaux, Christiane, 1999, „Pentru o abordare interculturală în educaţie", în *Educaţia interculturală. Experienţe, politici, strategii*, Polirom, Iaşi.
Peters, Richard S., 1965, „Reason and habit : the paradox of moral education", în William K. Frankena, *Philosophy of education*, The Macmillan Company, Toronto.
Planchard, Emile, 1992, *Pedagogie şcolară contemporană*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti.

Platon, 1985, „Republica", în *Opere*, vol. V, Editura Ştiinţifică şi Enciclopedică, Bucureşti.
Polin, Raymond, 1977, *La création des valeurs*, Librairie Philosophique J. Vrin, Paris.
Pontoizeau, Pierre-Antoine, 1992, *La communication culturelle*, Armand Colin, Paris.
Porcher, Louis, Abdallah-Pretceille Martine, 1998, *Ethique de la diversité et éducation*, PUF, Paris.
Preiswerk, R., Perrot, D., 1975, *Ethnocentrisme et Histoire : l'Afrique, l'Amérique indienne et l'Asie dans les manuels occidentaux*, Anthropos, Paris.
Prince, Kingsley, 1962, *Education and Philosophical thought*, Allyn and Bacon, Boston.
Pugh, George, 1980, „Behavioral science and the teaching of human values", în *International Review of Education*, nr. 2.
Râmbu, Nicolae, 1997, *Filosofia valorilor*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti.
Rassekh, S., Văideanu, G., 1987, *Les contenus de l'éducation. Perspectives mondiales d'ici à l'an 2000*, UNESCO.
Read, Herbert, 1966, *The redemption of the robot. My encounter with education through art*, Faber and Faber, London.
Reboul, Olivier, 1971, *La philosophie de l'éducation*, PUF, Paris.
Reboul, Olivier, 1977, *L'endoctrinement*, PUF, Paris.
Reboul, Olivier, 1984, *Le langage de l'éducation*, PUF, Paris.
Reboul, Olivier, 1992, *Les valeurs de l'éducation*, PUF, Paris.
Reboul, Olivier, 1991, „Nos valeurs sont-elles universailes ?", în *Revue française de pédagogie,* nr. 97, octombrie-decembrie.
Recueil d'information sur les opérations d'éducation interculturelle en Europe, 1983, Conseil de l'Europe, Strasbourg.
Réflexion sur le developpement futur de l'éducation, 1984, UNESCO, Paris.
Retschitzki, J., Bossel-Lagos, M., Dasen, P., 1989, *La recherche interculturelle*, vol. II, Harmattan, Paris.
Rey von Allmen, Micheline, 1984, „Pièges et défi de l'interculturalisme", în *Education permanente*, nr. 75.
Rey, Micheline, 1984, „Les dimensions d'une pédagogie interculturelle", în *Une pédagogie interculturelle*, Berne.
Rey, Micheline, 1985, *Des cribles phonologiques aux cribles culturels, vers une communication interculturelle*, Bulletin CILA, nr. 41.
Rey, Micheline, 1992, *Comment introduire une pédagogie interculturelle à l'école*, *Séminaire „Comment introduire une pédagogie interculturelle à l'école"*, Morat, 14-15 noiembrie, Rapport final, Commission nationale suisse pour l'UNESCO, Berne.
Rey, Micheline, 1993, *Les modalités de gestion de l'interculturel, intervention à l'occasion de Symposium „La dimension interculturelle, facteur essentiel de la reforme de l'enseignement secondaire"*, Timişoara.
Rey, Micheline, 1996, *D'une logique mono à une logique de l'inter. Pistes pour une éducation interculturelle et solidaire*, Cahier nr. 79, FPSE, Section des Sciences de l'Education, Université de Genève.
Rey von Allmen, Micheline, 1993, „Immigration, marginalisation et chances educatives", în *Education et recherche*, Suisse, nr. 1, Editions Universitaires, Fribourg.
Rey, Micheline, 1997, *Identités culturelles et interculturalité en Europe*, Centre européen de la culture, Actes sud, Genève.
Rey, Micheline, 1999, „De la logica «mono» la logica de tip «inter». Piste pentru o educaţie interculturală şi solidară", în *Educaţia interculturală. Experienţe, politici, strategii*, Polirom, Iaşi.

Rosenthal, R., Jacobsen, L., 1971, *Pygmalion à l'école. Succes ou échec scolaire*, Casterman, ed. a II-a.

Rougemont, Denis de, 1990, „Sur le rôle de l'Europe dans le dialogue des cultures", în *CADMOS*, Centre Européen de la Culture, nr. 50, Geneva.

Rousseau, J.J., 1973, *Emil sau despre educaţie*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti.

Rulcker, Tobias, 1992, „Education multiculturelle, progammes scolaires et stratégies de leur élaboration", în *Perspectives*, vol. XXII, nr. 1.

Sabatier, C., 1986, „La mère et son bébé: variations culturelles: analyse critique de la littérature", în *International Journal of Psychology*, nr. 21.

Sandin, Robert T., 1992, *The rehabilitation of virtue. Foundations of moral education*, Praeger Publishers, New York, London.

Sarap, Madan, 1986, *The politics of multiracial education*, Routledge and Kegan Paul, London, Boston,

Segall, M., Dasen P., Berry J., Poortinga, Y.H., 1999, „Human Behavior", in *Global Perspective. An Introduction to Cross-Cultural Psychology*, Allyn and Bacon, Boston, London, Toronto.

Segall, M.H., Dasen, P.R., Berry, J.W., Poortinga, Y.H., 1990, *Human behavior in global perspective. An introduction to cross-cultural psychology*, Pergamon, New York.

Semprini, Andrea, 1997, *Le multiculturalisme*, PUF, Paris.

Serres, M., 1991, *Tiers instruit*, Bourin, Paris.

Shipman, M.D., 1975, *The sociology of the school*, Logman Group Ltd.

Sicinski, Andrzej, 1984, „Objectifs éducatifs et valeurs culturelles", în *Réflexion sur le developpement futur de l'éducation*, UNESCO, Paris.

Spranger, Eduard, 1930, *Lebensformen. Geisteswissenschafitliche Psychologie und Ethik der Personlichkeit*, Verlag, Halle.

Starkey, Hugh, 1991, *Educaţia pentru drepturile omului, o provocare*, SIRDO, Bucureşti.

Steiner, George, 1983, *După Babel. Aspecte ale limbii şi traducerii*, Univers, Bucureşti.

Suchodolski, Bogdan, fără an, *Filosofia şi marile curente pedagogice*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti.

Super, C., Harkness, S., 1986, „The developmental niche: a conceptualization at the interface of child and culture", în *International Journal of Behavioral Development*, vol. IX, nr. 4.

Swift, D.F., 1969, *The sociology of education: Introductory analytical perspectives*, Routledge and Kegan Paul, London, New York.

Tajfel, H, 1978, „Social categorization, social identity and social comparison", în *Differentiation between social groups: studies in social psychology of intergroup relations*, Academic Press, Londres.

Tap, Pierre, 1986, *Identités collectives et changements sociaux*, Privat, Paris.

Tayler, W., Paul, 1970, „Realms of Value", în Smith G. Philip (Ed.), *Theories of value and problems of education*, University of Illinois Press, Urbana, Chicago, London.

Thabor, 1993, *L'encyclopédie des catéchistes*, Ed. Desclée, Paris.

Todorov, T., 1991, *Les morales de l'histoire*, Grasset, Paris.

Touraine, Alain, 1996, „Faux et vrais problèmes", în *Une société fragmentée ? Le multiculturalisme en débat*, La Decouverte, Paris.

Troisiemè plan à moyen terme (1990-1995), 1990, UNESCO, Paris.

UNESCO, 1983, „Déclaration de Mexico sur les politiques culturelles", în *Cultures*, vol. IX, nr. 1.

UNESCO, 1988, *Guide pratique de la décennie mondiale du developpement culturel 1988-1997*.

Uşinski, K.D., 1974, *Omul ca obiect al educaţiei. O experienţă de antropologie pedagogică*, vol. II, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti.
Văideanu, George, 1967, *Cultura estetică şcolară*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti.
Văideanu, George, 1970, „Pedagogie şi estetică", în *Fundamenta Pedagogiae*, vol. I, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti.
Văideanu, George, 1988, *Educaţia la frontiera dintre milenii*, Editura Politică, Bucureşti.
Văideanu, George, 1993, „Education pour et par la valeur ou l'éducation axiologique", în *Analele ştiinţifice ale Universităţii „Al.I. Cuza"*, Iaşi, seria Psihologie-Pedagogie, t. 2.
Vermés, Geneviève, 1993, „La culture pour le psychologue : une question de théorie, de pratique, de déontologie ?", în *Psychologie clinique et interrogations culturelles*, Harmattan/CIEMI, Paris.
Vianu, Tudor, 1982, *Studii de filosofia culturii*, Editura Eminescu, Bucureşti.
Walker, J., 1992, *Violence et résolution des conflits à l'école. Etude de l'enseignement et des aptitudes à résoudre les problémes interpersonnels dans les écoles primaires et secondaires en Europe,* Conseil de l'Europe, Strasbourg.
Watson, Foster (coord.), 1922, *The Encyclopaedia and Dictionary of Education,* 4 vol., London, Toronto.
Whitehead, A.N., 1962, *The Aims of Education, and Other Essays*, Ernest Benn Limited, London.
Whitting, J.W.M., Whitting, B.B., 1978, „A strategy for psychocultural research", în G.D. Spindler (Ed.), *The making of psychological anthropology*, University of California Press, Berkeley.
Wieviorka, Michel, 1994, *Spaţiul rasismului*, Humanitas, Bucureşti.
Wieviorka, Michel, 1996, „Culture, société et démocratie", în *Une société fragmentée ? Le multiculturalisme en débat*, La Découverte, Paris.
Wintle, Michael (Ed.), 1996, *Culture and Identity in Europe*, Avebury, Singapore, Sydney.
Wiseman, Richard L., 1995, *Intercultural communication theory*, Sage Publications, London, New Delhi.
Wynne, John, 1963, *Theories of Education. An Introduction to the Foundation of Education*, Harper and Row, London.
Zamfir, C., Zamfir, E., 1993, *Ţiganii între ignorare şi îngrijorare*, Alternative, Bucureşti.
Zarate, G., 1986, *Enseigner une culture étrangère*, Hachette, Paris.

ANEXE

(în sprijinul formării interculturale a elevilor şi cadrelor didactice)

Anexa I

Reflectaţi la următorul afiş, care poate fi citit într-un restaurant turcesc din Paris :

Dumnezeul tău este evreu.
Maşina pe care o ai este japoneză.
Pizza este italiană,
iar couscous-ul este algerian.
Democraţia pe care o practici este grecească.
Cafeaua ta este braziliană.
Ceasul îţi este elveţian.
Cămaşa este indiană.
Radioul tău este coreean.
Vacanţele tale sunt turceşti,
tunisiene sau marocane.
Cifrele tale sunt arabe
Scriitura îţi este latină,
şi... îi reproşezi vecinului tău că este străin.

Anexa II

Profilul conştientizării diversităţii

chestionar prezentat de Karen Grote, 1995, în cadrul Workshop : Continuous Education, Mandel School of Applied Social Sciences, Cleveland, Ohio, USA

Profilul conştientizării diversităţii este conceput pentru a ajuta persoanele să devină conştiente de modalităţile prin care îi discriminează, îi judecă şi îi izolează pe alţii. După interpretarea răspunsurilor date la întrebări, veţi avea posibilitatea să vă evaluaţi comportamentul şi să vă planificaţi paşii necesari de acţiune pentru a modifica acele comportamente indezirabile descoperite.

Prin expresia „clasă protejată" se va înţelege orice grup de persoane precum ţigani, cetăţeni de altă rasă, culoare, etnie, femei, bătrâni, indivizi cu nevoi speciale. Se pot include aici şi alte categorii neprotejate, care sunt supuse deseori discriminării. Onestitatea răspunsurilor dumneavoastră ne va fi de un real folos. Nu există răspunsuri standard bune sau rele ; ceea ce ne interesează este răspunsul corect. Nu avem de-a face cu un test cu limită de timp şi nici nu se cronometrează durata unui răspuns.

Vă rugăm să completaţi spaţiile de mai jos. Când instructorul vă va da semnalul, întoarceţi pagina şi începeţi completarea instrumentului. Citiţi fiecare întrebare şi încercuiţi numărul care se potriveşte cel mai bine ca răspuns, după opinia dumneavoastră. Când aţi terminat de răspuns la cele 40 de întrebări, faceţi suma punctelor încercuite. Scrieţi rezultatul în spaţiile indicate şi aşteptaţi instrucţiunile date de persoana ce vă administrează acest test.

Completarea se va face în acord cu valorile primite la următoarea chestiune :

Cât de des mi se întâmplă să mă comport	
aproape niciodată	1
rareori	2
de obicei	3
aproape întotdeauna	4

1. Atenţionez pe cei care fac comentarii peiorative, defavorabile din punct de vedere rasial/etnic/sexual?
2. Mă manifest deschis (vorbesc pe faţă) atunci când cineva umileşte o altă persoană sau acţionează inadecvat?
3. Mă gândesc la impactul comentariilor sau acţiunilor mele înainte de a vorbi sau de a acţiona?
4. Refuz să particip la glume care sunt defavorabile oricărui grup, cultură sau sex?
5. Mă abţin să repet afirmaţii sau zvonuri care ar întări prejudiciul sau părtinirea?
6. Verific realitatea înainte de a prelua sau de a crede în presupoziţiile avansate de către cineva?
7. Conştientizez sau mă împotrivesc tendinţelor părtinitoare care-mi afectează gândirea?
8. Evit folosirea unui limbaj care să întărească stereotipurile negative?
9. Consider şi transmit mesajul după care membrii claselor protejate sunt la fel de îndemânatici şi de competenţi precum ceilalţi?
10. Cunosc oameni din diferite culturi şi grupuri, ca indivizi?
11. Îmi dau seama că membrii altor culturi au nevoie de cunoaşterea între ei şi le favorizez întâlnirile şi contactele corespunzătoare?
12. Accept şi susţin ideea conform căreia nu toţi trebuie să acţioneze astfel încât să pară a fi de interes pentru organizaţia/grupul meu?
13. Îmi asum responsabilitatea de a-i ajuta pe cei nou veniţi în organizaţia mea, inclusiv pe femei şi pe cei care aparţin altor culturi, vârste, niveluri culturale, pentru a se simţi primiţi şi acceptaţi?
14. Includ membri ai claselor protejate, inclusiv femei, în reţelele informale şi/sau la evenimentele sociale?
15. Caut să cunosc şi să apreciez bogăţia altor culturi şi respect sărbătorile şi evenimentele acestora?
16. Cer şi planific evenimente socio-culturale la care oricine poate participa?
17. Încurajez membrii claselor protejate să vorbească despre problemele sau evenimentele lor şi tratez aceste chestiuni ca valide?
18. Încurajez membrii claselor protejate, inclusiv femeile, să-şi asume riscuri?
19. Ascult ideile membrilor claselor protejate şi le acord credit, atât în întâlnirile individuale, cât şi în cele de grup?
20. Includ membrii claselor protejate în procesele de luare a deciziilor care îi afectează direct?
21. Acord autoritate membrilor claselor protejate, oferindu-le responsabilităţi în aceeaşi măsură în care le ofer şi altora?
22. Ofer un feedback direct şi la timp membrilor claselor protejate, inclusiv femeilor?

23. Împărtăşesc regulile scrise sau nescrise ale organizaţiei mele celor care fac parte din diferite culturi?
24. Nu iau în considerare caracteristicile fizice atunci când interacţionez cu alţii sau atunci când iau decizii privitor la competenţa sau abilitatea lor?
25. Imi asum responsabilitatea de a ajuta organizaţia/grupul meu pentru a respecta/îndeplini cerinţele legale?
26. Urmăresc şi sprijin politicile organizaţionale care privesc tratamentul egal, inclusiv combătându-i pe aceia care le încalcă?
27. Îi iau în considerare pe membrii claselor protejate, inclusiv femeile, pentru orice ocazie sau funcţie în care eu am influenţă?
28. Îi ţin pe toţi, inclusiv pe cei care sunt membri ai claselor protejate, în contact cu toate canalele de informare, atât formale, cât şi informale?
29. Ofer tuturor membrilor sau angajaţilor posibilităţi ample de pregătire, perfecţionare şi educaţie pentru a fi de folos în meseriile lor şi pentru a le permite dezvoltarea?
30. Ofer îndrumare, atât formală, cât şi informală, inclusiv membrilor claselor protejate, pentru a-i iniţia relaţional pe noii angajaţi?
31. Fac un efort suplimentar pentru a ajuta organizaţia/grupul meu să reţină angajaţi dintre membrii claselor protejate?
32. Îi sprijin pe ceilalţi pentru a acţiona în direcţia manifestării diversităţii culturale?
33. Mă opun politicilor şi procedurilor organizaţionale care duc la excluderea oricui?
34. Fac tot ce pot pentru a contribui la crearea unui mediu de muncă în care toţi angajaţii să fie respectaţi şi valorizaţi?
35. Fac eforturi suplimentare pentru a mă educa în ceea ce priveşte celelalte culturi?
36. Telefonez, scriu sau, într-o manieră sau alta, protestez atunci când o carte, o revistă, un ziar, o emisiune de televiziune sau o anume parte a mass-media perpetuează sau intensifică o discriminare sau o prejudecată?
37. Refuz să mă alătur ori să mai rămân membrul unei asociaţii/grup care permite ori promovează valori, practici care sunt rasiste, discriminatorii sau care prejudiciază?
38. Particip la activităţile comunitare sau voluntare care se integrează eforturilor de schimbare?
39. Fac eforturi suplimentare pentru a ajunge să cunosc oameni de diferite origini şi culturi?
40. Spun „cred că nu este potrivit sau indicat" când consider că ceva pare a fi un prejudiciu, o discriminare?

Scorul	
1. 0-40	Ofensator naiv. Scorul variază foarte mult, din cauză că această populaţie nu este conştientă de repercusiunile şi prejudiciile acestui impact.
2. 40-79	Continuator. Continuatorii sunt conştienţi de părtiniri şi prejudicii, dar continuă comportamentele neadecvate.
3. 80-119	Ocolitor. Ocolitorii (suporteri tăcuţi) sunt conştienţi de părtiniri, dar tolerează comportamentele injuste.
4. 120-139	Agent al schimbării. Agentul schimbării ia act de cea mai oportună cale de schimbare a stării de fapt.
5. 140-160	Combator. Luptătorii atacă prejudecăţile imaginare sau reale. Ei sunt împotriva discriminării, plătind, câteodată, pentru aceasta.

Interpretare

Următoarele explicaţii ale categoriilor menţionate vă vor ajuta să vă cunoaşteţi calibrul prejudecăţilor şi să acţionaţi în cunoştinţă de cauză.

Ofensatorul naiv	Oamenii din această categorie nu realizează amploarea comportamentului lor negativ. Chiar atunci când aceştia îi ofensează pe alţii, ei nu sunt conştienţi de conduita lor ofensativă. Acceptă afirmaţiile stereotipice denigrative ca pe ceva foarte firesc. Nu sunt conştienţi când comit fapte ilegale. Acestora trebuie să li se administreze formule de trezire a conştiinţei şi de sensibilizare a raportului cu alţii.
Continuatorul	Cei din această categorie sunt conştienţi de prejudecăţile lor şi realizează comportamentul lor ofensator faţă de alţii. Totuşi, ei continuă vechi stereotipuri comportamentale, făcând glume sau fiind inerţi la afirmaţii denigratoare faţă de minoritari. Acestora trebuie să le fie amintite permanent comportamentele dezirabile faţă de alteritate.
Evitatorul	Indivizii din această categorie conştientizează propriile prejudecăţi şi pe ale altora. Ei luptă împotriva gândurilor proprii, dar nu adoptă cele mai adecvate poziţii faţă de comportamentele celorlalţi. Ei încearcă să nu afişeze o poziţie vizibilă, şi, de aceea, comportamentele lor sunt percepute ca fiind acceptative. Aceştia sunt un fel de suporteri tăcuţi. Răspunsurile cotate cu 1 sau 2 vor trebui să le dea de gândit celor care încearcă să schimbe atitudinile indivizilor incluşi în această categorie.
Agentul schimbării	Indivizii din această categorie nu numai că sunt conştienţi de propriile prejudecăţi, ci şi de cele ale altora. Ei sunt doritori să schimbe percepţiile actuale prin acţiuni corespunzătoare. Aceştia încearcă să identifice discriminarea şi să lupte împotriva ei.
Combatantul	Oamenii din această categorie sunt constant conştienţi de acel comportament care pare clădit pe prejudecăţi şi se confruntă cu purtătorii acestor conduite. Ei joacă un rol important în ajutorarea minorităţilor pentru drepturile lor, plătind adesea pentru aceasta. Indivizii din această categorie pot fi recrutaţi ca redutabili agenţi ai schimbării.

Anexa III

Educaţia prin grup-pereche ca abordare pedagogică în Campania „toţi diferiţi – toţi egali”

(în Domino, Doris Augst, Mark Farrar, Asthma Mouna, Antje Rothemund [editori], *Manual de educaţie prin grup-pereche ca mijloc de combatere a rasismului, anisemitismului, xenofobiei şi intoleranţei*, Institutul Intercultural Timişoara, 1998).

Zece puncte justificând utilizarea educaţiei prin grup-pereche într-o campanie contra rasismului, antisemitismului, xenofobiei şi intoleranţei

1. *Educaţia prin grup-pereche în lupta contra rasismului, antisemitismului, xenofobiei şi altor forme de intoleranţă, prin mijloace familiare tineretului*

Prejudecata rasială este strâns conectată cu noţiunea de identitate de grup ; ea se referă la modul cum un individ se percepe ca membru al unui grup etnic şi social specific, în raport cu

alte grupuri. În acelaşi timp, adolescenţa este perioada crucială în dezvoltarea individuală. Pierderea legăturilor familiale poate deschide opţiuni diverse identităţii de grup. Etnicitatea ca o identitate specifică poate deveni foarte importantă în această fază a vieţii.

Educaţia prin grup-pereche îşi găseşte forţa în potenţialul de conducere al fiecărui tânăr şi în valorile grupului de tineri. Ea îşi transmite mesajul prin acele canale care joacă un rol important în adolescenţă.

2. *Fiecare tânăr cunoaşte discriminarea prin experienţă personală*

Rasismul şi xenofobia sunt – între alte lucruri – o reflecţie a structurilor de putere: puternicii îi discriminează pe cei slabi.

Acelaşi lucru este valabil pentru „adultism"; prin acest termen, noi descriem sistemul prevalent în cele mai multe societăţi moderne, ce acordă avantajul respectului actelor, opiniilor şi deciziilor adulţilor, şi nu celor ale tinerilor. Copiilor şi adolescenţilor în general li se spune şi sunt învăţaţi că ei au de aşteptat până la majorat, pentru a fi pe deplin respectaţi. Din moment ce tinerii au mai puţină putere decât au adulţii, ei fac obiectul discriminării. Aşadar, toţi tinerii ştiu cumva ce este discriminarea. Fără a fi luaţi în serios, refuzându-li-se dorinţele legitime pentru că, pe moment, sunt prea tineri, aceasta este prima experienţă de discriminare a oricui în societatea noastră.

Mai târziu, tinerii formează perechi şi câştigă putere prin această nouă identitate de grup. Grupurile-pereche puternice şi comportamentul puternic de grup constituie un răspuns la prăpastia dintre tineri şi adulţi în materie de putere.

Grupurile-pereche şi valorile lor joacă un rol capital în această luptă pentru putere dintre diferitele grupuri – etnice sau sociale – ale tinerilor. Dacă ideile şi comportamentele xenofobe şi antisemite predomină, atunci grupurile-pereche pot forma un vehicul pentru aceste idei (membrii grupurilor contra nemembrilor). În acest caz, distrugerea respectivelor modele este foarte importantă, ele înlocuindu-se cu valori şi atitudini nerasiste şi cu aptitudinea acceptării diversităţii. Educaţia prin grup-pereche ca „sistem inerent" ar fi o abordare educaţională mai potrivită pentru aceasta.

3. *Educaţia prin grup-pereche favorizează întărirea şi mândria conducerii*

Rasismul, antisemitismul, xenofobia şi intoleranţa îşi găsesc în general sursele în sentimentele de slăbiciune şi tratament rău suferit. *„Fiinţele umane trebuie să fie maltratate în mod sistematic înainte de a-i maltrata pe alţii"* – se spune într-un document elaborat de Institutul Naţional de Construcţie a Coaliţiilor în 1992.

Mişcările ultranaţionaliste, rasiste, antisemite şi xenofobe îşi fac apariţia prin manipularea sentimentelor de inferioritate rezultate din asemenea tratamente. Ele oferă o identitate aparent „superioară", bazată pe agresarea şi opresiunea altora.

Educaţia prin grup-pereche incită tinerii la acţiune şi îi formează ca lideri. Ea le conferă mândrie pentru succesele obţinute. Aceste sentimente pozitive permit examinarea mai liniştită a vechii răni şi a cauzelor tratamentelor rele îndurate.

4. *Împărtăşirea sentimentelor deschide calea acceptării diversităţii*

Discriminarea reprezintă o formă de opresiune a grupului. Grupurile de fiinţe umane sunt etichetate ca „murdare", „inutile", „periculoase", „lacome", „violente", fără a se lua în considerare caracterul propriu fiecărui membru al grupului. Oricum, victima este rănită ca individ şi suferă individual această discriminare. Durerea discriminării este exprimată prin ruşine şi destul de des se transformă într-o manifestare violentă pentru a masca această ruşine.

Împărtăşind în perechi experienţele tratamentelor şi suferinţelor îndurate, este posibil a partaja şi, eventual, a anihila umilirea. Identitatea individuală şi cea de grup sunt întărite prin solidaritate.

Un sentiment pozitiv de mândrie a propriei identităţi apare şi se dezvoltă atunci când este acceptată mândria altuia în raport cu propria sa identitate. Înţelegerea proprie duce la înţelegerea altora. Prin urmare, diversitatea devine în viaţă o valoare pozitivă.

„Tinerii albi şi negri trăiesc experienţe şi probleme similare în materie de şomaj, şcolaritate sau lipsă de adăpost. În loc de alianţe, adesea, ei se divizează şi caută ţapi ispăşitori. Tentativa de a descoperi şi de a înţelege temele rasiale şi etnice în sânul structurilor vieţii urbane locale promite a fi un proces lung şi ezitant, dar care va oferi posibilitatea creării de alianţe” (Ritchie/Marken).

5. *Educaţia prin grup-pereche împotriva rasismului, antisemitismului, xenofobiei şi intoleranţei substituie vechile valori ale grupului prin unele noi*

Comportamentele rasiste şi intolerante formează adesea un model contagios în sânul unui grup de tineret, acelaşi lucru fiind valabil şi pentru alte forme de opresiune, ca sexismul, discriminarea handicapaţilor etc. Nimeni din grup nu îndrăzneşte să vorbească sau să se ridice împotriva liderului grupului rasist. Astfel, climatul devine tot mai otrăvit.

Responsabilii educaţiei prin grup-pereche definesc noi modele de roluri, purtătoare de noi valori şi de norme pozitive care pot deveni, de asemenea, atractive pentru ceilalţi membri ai grupului.

6. *Educaţia prin grup-pereche împotriva rasismului, antisemitismului, xenofobiei şi intoleranţei poate crea un efect al bulgărelui de zăpadă într-un grup mai larg*

Rasismul şi alte forme de intoleranţă sunt contagioase pentru mediul grupului şi pot otrăvi atmosfera. Experienţele atractive şi de succes ale programului educaţiei prin grup-pereche sunt rapid împărtăşite în tot grupul şi pot forma o contrareacţie. Succesul acestei acţiuni va sfârşi prin convingerea adulţilor mai puţin dispuşi să se alăture mişcării.

7. *Educaţia prin grup-pereche împotriva rasismului, antisemitismului, xenofobiei şi intoleranţei păstrează vii idealurile*

Tinerii care au avut şansa să crească fără a suferi tratamente rele pot fi plini de idealism şi dragoste pentru lume şi pentru fiinţele umane de orice fel. Ei încă nu au fost condiţionaţi de lăcomia, competiţia şi şovinismul inerente sistemului nostru social. Intuiţia le permite să discearnă când răul este produs prin discriminare.

Acţiunea prin grup-pereche contra rasismului reprezintă o şansă ce le permite tinerilor să nu-şi piardă idealurile, ci, mai degrabă, să fie recunoscuţi ca o forţă comună pentru schimbarea lumii. Atitudinea „adultistă” (vezi punctul 2) le-ar spune că, în curând, ei vor trebui să renunţe la idealurile lor şi să se adapteze la „realităţile vieţii”. Acţiunea prin grup-pereche contra rasismului le spune că au dreptate în concepţia lor despre lume, îi încurajează pentru a-şi concretiza idealurile.

Această întărire poate avea un impact asupra altor aspecte ale vieţii lor, care nu sunt în mod necesar în raport cu problema originală.

8. *Succesul motivează şi conduce la alte acţiuni pozitive*

Experienţele pozitive – individuale şi de grup – şi acţiunile reuşite conferă curajul de a merge înainte. Dacă un grup-pereche poate regla o minoră dispută rasială cu un club de

tineret, de exemplu, printr-un comportament comun şi graţie competenţelor grupului-pereche, aceasta poate crea un impuls pozitiv.

Educaţia prin grup-pereche adună competenţe în materie de învăţământ şi de formare, de exemplu, prin organizarea unei manifestări antirasiste, trimiţând scrisori unui vorbitor în public, conducând un atelier etc. Îndemânările permiţând tratarea micilor incidente rasiste pot creşte pentru problemele mult mai grave, cum ar fi conflictele dintre grupuri sau actele de violenţă. Dinamica grupului are o mare importanţă. Formarea echipei contribuie la schimbarea tuturor instituţiilor printr-un proces lent, dar sigur. Aceasta poate duce la o „primă intervenţie" în caz de criză, la „prevenirea crizei", schimbând atitudinile şi climatul într-un grup-pereche şi instituţia implicată.

9. *Tineretul încrezător provoacă lumea adulţilor*

Comportamentele rasiste şi xenofobe şi disparităţile în tratamentul grupurilor minoritare etnice, religioase sau sexuale pot face parte din structura şcolii sau organizaţiei de tineret care doreşte să lanseze un proiect de educaţie prin grup-pereche contra rasismului.

Instituţiile şovăiesc în a) lansarea programelor antirasiste şi b) dezvoltarea unui program de educaţie prin grup-pereche. Printre motivele invocate se găsesc teama instaurării schimbărilor instituţionale necesare şi problemele de autoritate. Eliberând forţele creative ale tinerilor, programele prin grup-pereche contra rasismului pot provoca anumite atitudini rasiste, structurile de putere şi disparităţile etnice din interiorul sistemului. Entuziasmul tinerilor şi ameliorarea vizibilă a situaţiei pot înlătura barierele instituţionale.

„*Decizia dezvoltării activităţilor antirasiste va depinde într-o oarecare măsură de cât de mult lucrul cu tineretul este pregătit să sufere disconfortul recunoaşterii propriului rasism şi a eşecului său de a propune un răspuns semnificativ rasismului clienţilor lui albi*" (Ritchie/ Marken).

10. *Educaţia prin grup-pereche poate schimba mediul familial al tineretului*

Tinerii angajaţi în programele prin grup-pereche împotriva rasismului, antisemitismului, xenofobiei şi intoleranţei vor veni acasă cu idei noi asupra lumii. Ei se vor confrunta, probabil, cu părinţii lor asupra acestor valori sau îi vor informa despre noile lor relaţii cu grupurile de alte etnii. Aceasta poate duce la tensiuni care, în final, pot schimba diverse atitudini în familia lor. Când părinţii constată că fiii lor sunt mai fericiţi şi mai împliniţi, ei pot renunţa la unele dintre prejudecăţile lor. Efectul bulgărelui de zăpadă poate incita noi activităţii antirasiste în mediul familial sau în cartier.

Anexa IV

Educaţia interculturală : o abordare pozitivă a diferenţei

(în *Pachet educaţional. Idei, resurse, metode şi activităţi pentru educaţia informală a tinerilor şi adulţilor* [realizat de Pat Brander, Carmen Cardenas, Rui Gomes, Mark Taylor şi Juan de Vicente Abad], Institutul Intercultural Timişoara, 1998).

Cu privire la :
- descoperirea relaţiilor dintre indivizi ;
- identificarea mecanismelor şi resurselor grupului ;
- mediul şcolar ;
- mediul din afara şcolii ;
- etapele proceselor interculturale ;
- sugerarea unor activităţi interculturale.

De unde provine educbaţia interculturală ?

Noi – ca scriitori ai acestui pachet educaţional – am încercat să fim foarte atenţi la utilizarea termenilor „multicultural" şi „intercultural". Alegerea terminologiei nu a fost lăsată la voia întâmplării ; este chiar subversivă ; nu ne jucăm cu cuvintele. Noi înţelegem să-ţi provocăm ideile şi acţiunile şi sperăm că tu le vei provoca pe ale noastre.

Răspunsurile educative la societatea multiculturală

Aşa cum am văzut în capitolul 1, ritmul schimbării din societăţile noastre a crescut mult în ultimele decenii. Întâlnirea diferitelor culturi continuă să fie un factor major, rezultatul reprezentându-l schimbările. În acelaşi timp, am început să realizăm că, în chiar culturile dominante, sunt oameni care nu se conformează normelor obişnuite, care sunt identificaţi ca aparţinând subculturilor. Înaintea acestei realizări a venit gradual, dacă nu furtunos, recunoaşterea că aceşti oameni au drepturi şi cer respect şi apreciere. Răspunsurile guvernamentale la toate aceste schimbări au fost amestecate, adesea în interesul aceleiaşi ţări.

Înaintea anilor '60, unele ţări au început programe educaţionale speciale, care ţinteau copiii minorităţilor vechi şi copiii imigranţilor mai recent sosiţi. Depinzând de contextul politic şi cultural, sistemele educaţionale au fost chemate să îndeplinească o varietate de obiective, de exemplu :

- să garanteze că copiii imigranţilor se pot întoarce în ţara lor de origine şi că pot fi capabili să răspundă cu uşurinţă sistemelor lor specifice sociale şl educaţionale ;
- să încorporeze copiii grupurilor culturale minoritare în curentul principal al societăţii şi, prin aceasta, să-i adapteze complet de identitatea lor culturală, aceasta fiind cunoscută uneori ca politică de asimilare. Ea poate fi rezumată prin extinderea vechilor cugetări : „Când eşti în Roma, fă ce fac romanii ! " şi „Când eşti în Roma gândeşte, simte, crede şi acţionează ca un roman ! " ;
- să asiste copiii grupurilor minoritare culturale pentru a corespunde curentului principal al societăţii în timpul menţinerii unor părţi ale propriei lor identităţi culturale – aceasta e uneori cunoscută ca o politică de integrare. „Când eşti în societatea romană, fă ce fac romanii ; dar tu poţi găti ce vrei acasă, dacă închizi ferestrele ! "

Au rezultat variate forme educaţionale şi abordări, uneori în combinaţie una cu alta. Dar problemele asociate unor astfel de obiective şi practici devin grave. Ele s-au bazat pe credinţa în superioritatea implicită a curentului culturii principale care s-a presupus a rămâne neafectat de contactul cu alte culturi. Foarte mult timp, sensul a fost unic : schimbarea a fost aşteptată numai de la „ei". Dacă adăugăm că marea majoritate a imigranţilor nu s-a „întors" în ţările de origine, putem vedea că asemenea ţinte nu corespund cu realitatea curentă. În plus, au puţine lucruri în comun cu obiectivele educaţiei interculturale.

„*Descoperirea altora înseamnă descoperirea relaţiilor, şi nu a barierelor*" (Claude Lévi-Strauss).

Treptat, percepţiile societăţii multiculturale au evoluat. Nu se va obţine nici un mozaic prin plasarea culturilor una lângă alta fără vreun efect reciproc, nu se va obţine vreun câştig acolo unde orice se reduce la cel mai mic numitor comun. Educaţia interculturală propune procese pentru a permite descoperirea relaţiilor mutuale şi surmontarea barierelor. Are legături strânse cu alte filosofii educaţionale, ca educaţia pentru drepturile omului, educaţia antirasistă şi orice alt tip de educaţie care corespunde experienţei tale în alte domenii. Am învăţat mult din experienţele câştigate din munca de pionierat a educatorilor multiculturali.

Cu toate acestea, noi am ales să folosim termenul „intercultural", pentru că, aşa cum a reliefat Micheline Rey, dacă prefixului *inter-* îi este dat întregul său înţeles, atunci în mod necesar implică :

- interacţiune ;
- schimb ;
- surmontarea barierelor ;
- reciprocitate ;
- solidaritate obiectivă.

Educaţia interculturală : un proces de educaţie socială

Pentru ca o societate să devină real interculturală, fiecare grup social trebuie să fie capabil să trăiască în condiţii de egalitate privind cultura, stilul de viaţă şi originea acestuia. Aceasta înseamnă recunoaşterea nu numai a interacţiunii noastre cu alte culturi care ni se par ciudate, ci, de asemenea, şi a modului cum interacţionăm cu minorităţile formate pe diferite criterii sau cu oameni cu invalidităţi, ce se confruntă cu multe forme de intoleranţă şi discriminare. Numeroase forţe – sociale, economice, politice – trebuie să se combine pentru a avea o asemenea societate. Educaţia interculturală este unul dintre instrumentele principale de care dispunem astăzi şi care ne pot ajuta să avansăm în posibilităţile oferite de societăţile multiculturale.

Sarcina generală a educaţiei interculturale este de a favoriza întărirea fundamentelor relaţiilor mutuale dintre diferitele societăţi şi diferitele grupuri culturale, majoritare sau minoritare.

Aceste sarcini înseamnă :

- a vedea că diversitatea e înrădăcinată în egalitate şi nu devine o justificare pentru marginalizare ;
- a face un efort de a recunoaşte diferitele identităţi culturale şi a promova respectul pentru minorităţi ;
- a rezolva paşnic interesele conflictuale.

Această sarcină generală presupune că educaţia interculturală trebuie să aibă loc înăuntrul societăţii, ca un întreg. Este imposibil să visezi la o societate interculturală lucrând numai cu una dintre părţile implicate, de exemplu, numai cu grupurile minoritare sau numai cu grupurile majoritare.

Nevoile majorităţii şi cele ale minorităţii sunt diferite, dar legate între ele.

În cazul celor mai multe grupuri minoritare, mai ales când ele sunt rezultatul proceselor de imigrare, prima nevoie este de a-şi dezvolta o serie de abilităţi şi cunoştinţe. Fără abilitatea de a comunica într-o limbă unică, de exemplu, e dificil, dacă nu imposibil, să supravieţuieşti în societate. În cazul grupurilor majoritare, primele lor nevoi sunt de a începe să vadă, după normele acceptate, care sunt credinţele lor – în special stereotipurile negative şi prejudecăţile – în relaţia cu grupurile minoritare. Este necesar ca noi toţi să înţelegem rolul jucat de putere în societate şi efectul acesteia asupra relaţiilor interculturale.

Aceste nevoi diferite, logic, au obiective diferite. În cazul grupurilor social majoritare, obiectivele educaţiei interculturale sunt :

- *a furniza* o înţelegere a realităţii unei lumi interdependente şi a încuraja acţiunea coerentă cu această realitate ;
- *a privi* dincolo de prejudecăţile şi stereotipurile etnice ;
- *a favoriza* o evaluare pozitivă a diferenţei şi diversităţii ;
- *a căuta* şi a *evidenţia* asemănări puternice ;
- *a genera* atitudini şi obiceiuri pozitive de comportament faţă de oamenii din alte culturi şi societăţi ;
- *a transpune* principiile de solidaritate şi curaj civic în acţiune.

În cazul grupurilor minoritare, obiectivele educaţiei interculturale includ toate elementele enumerate, plus învăţarea traiului în comun, fără pierderea propriei identităţi culturale.

Tinerii : resursă esenţială pentru educaţia interculturală

Deşi educaţia interculturală trebuie să aibă loc înăuntrul societăţii, ca un întreg, există îndoiala că ea este centrată asupra sistemului de relaţii al copiilor şi tinerilor. Justificăm această prioritate pentru că ei vor fi, într-o mare măsură, viitori cetăţeni ai societăţilor interculturale. Ei sunt, de asemenea, un important canal de comunicare cu adulţii şi pot facilita dezvoltarea relaţiilor adult – copil, înţelegând mai rapid necesitatea schimbării. Devine clar că găsim aici, de asemenea, mesaje importante pentru educaţia adulţilor.

Educaţia interculturală cu copii şi tineri presupune două etape majore :

- *a-i ajuta să câştige capacitatea de a recunoaşte* inegalitatea, injustiţia, rasismul, stereotipurile şi prejudecăţile ;
- *a le da cunoaşterea şi abilităţile* care îi vor ajuta să înfrunte şi să schimbe aceste mecanisme, oricând trebuie să le facă faţă în societate.

Abordările educaţionale, atât în şcoli, cât şi în afara lor, sunt extrem de importante.

Două „căi de călătorie"

1. *Educaţia interculturală formală*

Educaţia interculturală formală include iniţiative şi programe academice care sunt dezvoltate de către şcoală şi în interiorul ei.

Şcoala este, după familie, un agent principal al socializării, prin care copiii nu numai că primesc o educaţie academică, ci, de asemenea, învaţă mult despre propriul lor cod cultural. Acest cod cultural trebuie să fie deschis altor culturi, religii şi stiluri de viaţă. Prin urmare, fără sprijinul activ al şcolii, eforturile de a introduce educaţia interculturală sunt menite a-şi vedea rezultatele diminuate, dacă nu complet eşuate. Din aceste motive, am inclus unele nuanţe privind acest domeniu, deşi acest pachet educaţional este conceput pentru folosirea mai ales în educaţia informală.

Educaţia informală cere şcolii un proces important de deschidere şi reînnoire, adaptând programele de învăţământ realităţii societăţilor multiculturale. Şcolile îşi fundamentează educaţia pe principiul că toţi sunt egali. Acum, educaţia interculturală cere şcolii, suplimentar, să aprecieze şi să respecte diferenţele culturale dintre indivizi.

În general, şcoala ar trebui să facă eforturi pentru ca:

- să încerce să creeze prilejuri egale sociale şi educaţionale pentru copiii din grupurile culturale majoritare;
- să sporească conştientizarea diferenţelor culturale, ca o cale de opunere la discriminare;
- să apere şi să dezvolte pluralismul cultural din societate;
- să ajute copiii să trateze constructiv conflictele, reliefând diferitele interese şi căutând scopuri comune.

Rolul de agent de educaţie interculturală al şcolii este dublu: faţă de culturile şi grupurile minoritare şi faţă de cultura şi grupurile majoritare.

Faţă de culturile şi grupurile minoritare

Rolul şcolii ca un mijloc de acomodare, socializare şi includere a copiilor din grupurile minoritare este de neînlocuit.

În acest caz, educaţia interculturală trebuie să dezvolte programe concepute să împlinească nevoile fundamentale ale grupurilor minoritare în stabilirea şi câştigarea recunoaşterii lor proprii înăuntrul societăţii.

Aceste programe sunt fundamentale în curentul cultural principal, dar sunt deschise schimbării şi trebuie să le permită copiilor să înţeleagă, gradual, codul cultural al curentului principal al societăţii şi să dobândească abilităţile şi instrumentele pentru autonomia personală şi pentru propria încredere în acea societate.

Acest ultim aspect ar include:

- cunoaşterea mediului social şi a relaţiile umane;
- înţelegerea ideii specific culturale a timpului;
- înţelegerea relaţiilor economice, în special a acelora pe care se bizuie în angajare şi supravieţuire;
- cunoştinţe despre mediul înconjurător apropiat şi despre asociaţiile din afara şcolii care pot fi de ajutor;
- înţelegerea sistemului politic şi a modului său de folosire.

Faţă de culturile şi grupurile majoritare

Copiii şi tinerii din grupurile majoritare au nevoie să înveţe cum să trăiască împreună cu alţii, într-un mod pozitiv, creator.

Este necesar ca în programa şcolară să fie introduse elemente interculturale care:

- să respingă o viziune etnocentrică a culturii sau ideea că e posibilă stabilirea unei ierarhii a diferitelor culturi;
- să ia în considerare – cu obiectivitate şi respect – caracteristicile diferitelor culturi coabitând înăuntrul unor domenii specifice;
- să deschidă viziunea copiilor şcolari asupra lumii, aceasta fiind importantă mai ales în locurile unde există câteva minorităţi.

Şcoala însăşi

În acelaşi timp, este clar că şcoala trebuie să-şi regândească propria poziţie. Prea des transmite şi întăreşte stereotipurile negative despre alte grupuri şi culturi. Este necesar să existe o comunicare constructivă în ceea ce priveşte bunul mers al şcolii, între toţi cei implicaţi în procesul educaţional: dascăli, copii, părinţi, administratori, autorităţi locale, instituţii. Numeroase măsuri structurale cruciale trebuie să fie introduse dacă este necesar ca educaţia interculturală să lucreze în clasă şi în jurul ei. Bunăvoinţa nu este suficientă şi este necesară acţiunea. Sunt multe exemple practice în Europa; mai jos vom face doar câteva recomandări:

- educaţia interculturală trebuie să fie unul dintre factorii-cheie de instruire, pentru toţi dascălii; o cale pentru ca aceasta să aibă un impact real, personal asupra dascălilor ar fi ca ei să-şi petreacă timpul încercând să cunoască o altă cultură, având instrumentele necesare pentru a înţelege ce se întâmplă înăuntrul acesteia, ei fiind apoi mai bine „echipaţi" să-şi ajute elevii să înveţe să practice toleranţa activă;
- textele din cărţi şi alte materiale didactice trebuie să fie revizuite, luând alte puncte de pornire, astfel ca şcolarii să poată învăţa să accepte ca „normale" diferitele puncte de vedere şi perspective: Cum descriu textele din cărţile de istorie bătălia de la Waterloo? Care ţară sau regiune a lumii e plasată în centrul hărţilor folosite în lecţiile de geografie?

Dificultăţile implicate în introducerea unor asemenea schimbări în interiorul sistemelor şcolare sunt enorme, dar astfel se poate câştiga. Acest pachet nu este însă locul potrivit pentru a continua cu argumentele. Dacă vrei să găseşti mai multe, consultă cartea lui Antonio Perotti, *The Case for Intercultural Education*, care dă o viziune de ansamblu strălucitoare a experienţei câştigate de Consiliul Europei în cooperarea cu educatorii în ultimii douăzeci de ani.

2. *Educaţia interculturală informală*

Obiectivele educaţiei interculturale informale coincid cu acelea ale educaţiei interculturale formale. Diferenţele dintre acestea se datorează, în principal, metodelor şi tehnicilor de lucru disponibile. Depinzând de tradiţiile educaţionale şi politice cu care te identifici, poţi prefera să descrii aceste procese din educaţia informală ca „învăţământ intercultural". Acesta este un pas foarte important, deoarece se referă la unul dintre principiile fundamentale ce ghidează abordarea noastră din acest pachet. Noi vedem tinerii ca subiect al propriei lor învăţări, care încearcă să dea sens lumii lor şi să producă strategii pentru traiul paşnic.

Educatorii informali lucrează cu tinerii în cluburile de tineret, în mişcările şi organizaţiile de tineret, în centrele de conducere şi informare a tineretului, în activităţile în timpul liber, după cursuri; pe străzi; în timpul schimburilor internaţionale de tineret; în hotelurile pentru tineri, cu tineri şomeri – de-a lungul întregului spectru geografic şi socio-economic al Europei. Mulţi din ei sunt voluntari, acordându-şi gratuit timpul datorită importanţei pe care o ataşează unei asemenea munci. Această listă nu acoperă tot spectrul celor implicaţi în organizarea activităţilor informale cu tineretul. Într-adevăr, cei mai fervenţi susţinători sunt înşişi tinerii, ei educându-se reciproc. (Această colaborare, cunoscută ca educaţia-pereche, e tratată mai specific în *Domino*, o publicaţie, de asemenea, produsă în cadrul campaniei „toţi diferiţi – toţi egali".) Toate aceste situaţii – şi chiar mai multe – furnizează posibilităţi pentru educaţia interculturală informală.

Educaţia informală are mai multe trăsături importante care o disting de educaţia formală:

- educaţia informală e voluntară, nu are caracterul obligatoriu al şcolii care, uneori, duce elevii la respingerea abordărilor sau subiectelor din programa şcolară;

- furnizorii educaţiei informale au de făcut mari eforturi pentru a susţine interesul participanţilor, când lumea comercialului oferă atâtea alternative atractive;
- în educaţia informală există o relaţie mai apropiată cu participanţii, şi aceasta face comunicarea mai uşoară (chiar dacă uneori e mai stresantă);
- conţinuturile sunt adaptate realităţii şi nevoilor participanţilor;
- alegerea este liberă în punerea obiectivelor şi în potrivirea lor cu activităţi relevante;
- metodologia activă şi participativă aplicată în educaţia informală determină o mai mare participare.

În multe aspecte, desigur, educaţia informală nu poate exista fără prezenţa educaţiei formale şi există o mai mare posibilitate de a îmbunătăţi compatibilitatea dintre cele două. În continuare vom încerca să aflăm care sunt bazele acestor activităţi.

Lucrul cu tinerii – un proces continuu

Indiferent de vârstă, oamenii care se confruntă cu provocări şi probleme ale unei societăţi multiculturale nu pot trece direct de la ignoranţă la înţelepciune critică şi acţiune. Aceasta se poate face numai printr-un proces de educaţie interculturală, informală în acest caz, de-a lungul căruia este posibil să se desfăşoare o varietate de activităţi şi iniţiative.

Educaţia interculturală le permite tinerilor să descopere originile şi mecanismele rasismului, intoleranţei, xenofobiei şi antisemitismului. Descoperirea personală poate conduce la acţiunea colectivă, şi depinde de noi să facilităm acest proces. Acţiunea politică şi economică este, de asemenea, cerută pentru a completa imaginea: educaţia are nu numai limite, ci şi responsabilităţi.

Mulţi au încercat să descrie domeniile cruciale de schimbare a programelor educaţiei interculturale, aşa cum poţi vedea în secţiunea de resurse de la sfârşitul acestui pachet. Am ales, într-un mod simplificat, să comparăm procesul educaţiei interculturale cu un drum în care există diferite etape ce sunt, simultan, centre ale intereselor de lucru.

Acestea sunt:

i. A te imagina din afară
ii. A înţelege lumea în care trăieşti
iii. A fi informat despre alte realităţi
iv. A vedea pozitiv diferenţa
v. A favoriza atitudinile pozitive, valorile şi comportamentele

Poţi decide dacă unele etape sunt mai importante ca altele sau dacă ai nevoie să alegi o rută complet diferită. Aceste etape pot fi combinate în diferite feluri, dar pentru că acest pachet nu abordează chestiunile din patru perspective simultan, le vom lua în considerare rând pe rând, una după alta, incluzând sugestii şi semnificaţii pentru lucrul cu ele.

i. A te imagina din afară

În educaţia interculturală, punctul de start în munca depusă este de a reflecta asupra noastră şi a realităţii în care trăim.

Idei şi sensuri:
- Propria noastră realitate socială şi culturală:
- A reaprecia ce simţim că este pozitiv şi ce este negativ în realitate
  – obiceiurile noastre, modul de gândire, stilurile de viaţă etc. sunt numai un posibil răspuns al lumii; există şi alte realităţi, care nu sunt nici mai bune, nici mai rele, ci doar diferite;

- explicarea realităţii în care trăim şi altor persoane, care nu o cunosc, poate fi folositoare în a ne ajuta să câştigăm o perspectivă diferită.

- Reacţiile faţă de alte realităţi sociale şi culturale cu care convieţuim:
  - prejudecăţile şi stereotipurile din societatea noastră faţă de alte societăţi şi culturi;
  - de ce apar acele prejudecăţi şi stereotipuri?
  - de ce unele prejudecăţi şi stereotipuri sunt pozitive şi altele negative?
  - influenţa prejudecăţilor şi stereotipurilor asupra căii noastre de a acţiona faţă de alţi oameni.
- Discriminarea – un fenomen arbitrar:
  - fiecare poate fi discriminat într-o situaţie sau alta;
  - De ce are loc discriminarea?
  - Ce forme ia?

ii. A înţelege lumea în care trăim:

Diferitele societăţi sau ţări nu se pot dezvolta dacă sunt izolate una de alta.

Idei şi sensuri:

- Trăim într-o lume interdependentă:
  - Societăţile au nevoie unele de altele;
  - Europa nu este o planetă! (un slogan aparţinând Centrului Nord – Sud al Consiliului Europei).
- Împărţirea responsabilităţilor:
  - În mare parte, cauzele care îi obligă pe mulţi oameni să-şi părăsească ţările pentru a supravieţui derivă din sistemul economic, de cele mai multe ori deficitar.

iii. A fi informat despre alte realităţi

Multe dintre atitudinile negative faţă de culturile, stilurile de viaţă sau societăţile care sunt diferite de ale noastre îşi au originea în „frica de necunoscut". De aceea, un element esenţial din educaţia interculturală este încurajarea cunoaşterii şi informării despre alte culturi – nu aceea a turistului care păstrează o distanţă sigură, ci una care ne permite deschiderea spre riscurile întâlnirii şi schimbului. Această cunoaştere trebuie să fie bazată pe efortul de a înţelege realităţile diferite de a noastră.

Idei şi sensuri:

- Ce ştim despre alte culturi sau stiluri de viaţă?
  - cum am obţinut informaţiile pe care le posedăm despre alte culturi, societăţi, ţări?
  - cât de multă realitate este în acea cunoaştere şi cât de multe gânduri preconcepute ne ating din diferite părţi?
  - cât de mult avem nevoie să chestionăm informaţiile şi reprezentările pe care le primim prin mass-media?
  - cât de mult putem noi afla despre cum este să te „simţi în pielea altuia"?
- Nu sunt nici culturi superioare, nici culturi inferioare:
  - fiecare cultură este rezultatul unei realităţi diferite;
  - în fiecare cultură sunt aspecte pozitive din care este posibil să învăţăm şi aspecte negative pe care le putem critica.
- Diferit nu înseamnă mai rău, ci diferit:
  - care sunt factorii prin care diferenţa dintre fiinţele omeneşti este văzută ca un lucru negativ?

iv. A vedea diferenţa pozitiv

Pe ce baze suntem capabili să vedem diferenţa dintr-o perspectivă pozitivă?

Idei şi sensuri:

Propria noastră cultură este un amestec de diferenţe:

Realitatea socială şi culturală de care aparţinem este rezultatul unui conglomerat de diferenţe.

Noi nu considerăm acele diferenţe un obstacol copleşitor pentru traiul împreună.

- Diferenţa dintre culturi este un fapt pozitiv:
  - conexiunile şi relaţiile dintre diferite culturi îi îmbogăţesc nu numai pe indivizi, ci, de asemenea, şi societăţile. În plus, ele pot fi sursele plăcerii şi amuzamentului;
  - fiecare societate şi cultură are ceva de învăţat de la alte societăţi şi ceva să le înveţe;
  - cum învăţăm să evităm judecăţile imediate despre faţetele altor culturi sau stiluri de viaţă care ni se par „ciudate"?
  - cum putem noi învăţa să trăim cu sentimentele de insecuritate (temporară), pe care le trezesc în noi aceste procese?
  - cum considerăm avantajul numeroaselor prilejuri (pe care ni le dau asemenea întâlniri) de a găsi noi părţi ale identităţilor noastre?

v. A favoriza atitudinile, valorile şi comportamentele pozitive

Toate aceste etape sunt bazate pe promovarea valorilor: drepturile omului, recunoaştere, acceptare, toleranţă activă, respect, rezolvare paşnică a conflictelor şi solidaritate.

- Dacă noi revendicăm dreptul la solidaritate atunci, aşa cum a rezumat Jean-Marie Bergeret, avem obligaţia de a arăta solidaritate. Cu acest tip de concluzie lucrăm în educaţia interculturală. Dacă tinerii îşi vor schimba numai atitudinile şi concluziile, noi îi putem ajuta numai în facilitarea procesului, lucrând suplimentar cu ei într-o varietate de probleme.
- Dacă noi lucrăm pentru a favoriza aceste tipuri de atitudini, va fi mai uşor să încurajăm comportamentul pozitiv faţă de oamenii din alte culturi. Dar trebuie să ţinem cont de faptul că aceste atitudini şi comportamente nu sunt posibile dacă ei nu dezvoltă în paralel calităţi ca onestitatea, cooperarea, comunicarea, criticismul şi organizarea.

Timp de gândire

Educaţia interculturală nu este o activitate standardizată, ce poate fi repetată fără modificări sau circumstanstanţieri continue. Din contră, nu este numai un şir de posibile activităţi interculturale foarte diverse; noi trebuie să ne întrebăm continuu ce facem şi de ce facem ceea ce facem. Este imposibil să cumpărăm o formulă magică care să ne poată garanta succesul.

Pentru a ne ajuta să ştim cum şi unde să plasăm limitele fiecărei activităţi educaţionale interculturale informale, trebuie să încercăm a fi conştienţi de următorii factori:

- *Conţinutul şi întinderea activităţii pe care intenţionăm s-o organizăm.* În Spania există o zicală foarte nostimă: „Nu putem vâna un elefant cu o undiţă".
- *Contextul în care lucrăm şi limitele pe care ni le impune.* Motivaţia participanţilor va diferi corespunzător locului şi motivelor lor de a participa.
- *Nivelul cunoaşterii şi relaţiei pe care le avem faţă de tinerii cu care începem să lucrăm.* Dacă noi îi cunoaştem bine şi ştim că putem plănui o acţiune pe termen lung, aceasta va avea un efect asupra obiectivelor noastre. Procesul nostru de planificare se schimbă, dacă ne propunem să organizăm o activitate cu tineri pe care încă nu-i cunoaştem.

- *Nivelul participării în activitate*. Dacă ei se simt responsabili pentru rezultatul unei activităţi, urmările vor fi mai pozitive decât dacă participanţii simt că au de jucat numai un rol pasiv.

Pe de altă parte, trebuie să ţinem cont că:

- *Activităţile izolate au efecte limitate*. În educaţia interculturală, ne interesează valorile, atitudinile şi comportamentele. Prin urmare, ar fi de dorit ca fiecare activitate să se dezvolte în cadrul unui proces mai larg. Dar aceasta nu înseamnă că trebuie să respingem, chiar limitat, prilejurile de a facilita procesele interculturale; este, mai ales, o chestiune de ambiţie.
- *Sensul activităţilor trebuie să aibă legătură cu viaţa zilnică a participanţilor*. Ţintim să generăm atitudini pozitive în propriul nostru mediu şi să legăm acest mediu de restul lumii.

Felul cum abordăm fiecare activitate educaţională interculturală informală va depinde de participanţi şi de posibilităţile concrete de a acţiona. Am folosit aceste idei şi principii în conceperea activităţilor din partea B, dar noi realizăm că nu este nici posibil, nici logic să stabilim reguli dificile şi imposibil de urmărit.

Pentru a rezuma, poate, ar fi de ajutor să ne aducem aminte că:

- Pornind de la o metodologie activă şi dinamică, lucrând cu procese prin intermediul cărora analizează şi reflectă în mod critic realitatea, în munca pe care o depun, participanţii vor găsi căi pentru a interacţiona pozitiv cu reprezentanţii altor culturi, pentru a elabora strategii cu scopul de a transforma respectiva relaţie pozitivă în acţiuni individuale sau colective.

Referinţe pentru această anexă

Equipo Claves/Cruz Roja Juventud (1992), *En un mundo de diferencias... un mundo diferente*, Madrid.

Bergeret, Jean-Marie (martie, 1995), „A propos d'interculturel/ Re: Interculturel Learning", în *Multiplier*, European Youth Centre, Council of Europe, Strasbourg.

Chisholm, Lynne (1995), „The Council of Europe's Youth Centre Past, Present and Future: an Interview with Peter Lauritzen", în *Circle for Youth Research Co-operation in Europe*, „The Puzzle of Integration, European Yearbook Research on Youth Policy and Research", vol. I, De Gruyter, Berlin, New York.

Colectivo AMANI (1994), *Educcación intercultural. Análisis y resolución de los conflictos*, Editorial Popular, Madrid.

Council of Europe (1995), *Domino – A Manual to use Peer Group Education as a Mean to Fight Racism, Xenophobia, Anti-Semitism and Intolerance*, Strasbourg.

Dublin Travellers Education and Development Group (1992), *Reach Out – Report by the DTEDG on the „Poverty 3" Programme 1990-1994*, Pavee Point Publications, Dublin.

European Commision (1994), *Community of Learning – Intercultural Education in Europe*, Luxemburg.

European Commision (1994), *Report on the Education of Migrants' Children in the European Union*, Luxemburg.

European Youth Center (1991), *Intercultural Learning – Basic Texts, Training Courses Resource File*, Council of Europe, Strasbourg.

Hope, A., Timmel, S., Hodzi, C., (1985), *Training for Transformation – A Handbook for Community Workers*, 3 vol., Mambo Press, Gweru.

Jones, Crispin, Kimberley, Keith (1986), *Intercultural Education – Concept, Context, Curriculum Practice*, Council of Europe, Strasbourg.
Office of Multicultural Affairs (1994), *Local Diversity, Global Connections*, 2 vol., Australian Government Publishing Service, Canberra.
Otten, Hendrik, Treuheit, Werner (1994), *Interculturelles Lernen in Theorie und Praxis*, Leske , Budrich Oplande.
Perotti, Antonio (1994), *Plaidoyer pour l'interculturel/The Case for Intercultural Education*, Council of Europe, Strasbourg.
Ruffino, Robert (1995), „Interview about Intercultural Education", în *International Christian Youth Exchange*, ICYE Handbook – European Youth Exchange, ICYE, Bruxelles.
Rey, Micheline (1986, retipărită 1992), *Training Teachers in Intercultural Education ?* Council of Europe, Strasbourg.
Vink, Caroline, Groot, Klaas (1994), *Over en Weer : werkbock internationale groepsuitwisselingen in het jongerenwerk,* Stichting, IVIO/Exis, Lelystad.

Anexa V

Metodologie interculturală

Autori : Lucie Benoit și Fernand Ouellet
(aceste pagini au fost preluate de pe Internet
site : www.libertel.montreal.qc.ca/info/ceici/trousse/int/int00.htm. Traducere : Simona Crăciun)

Centrul de educaţie interculturală şi comprehensiune internaţională – CEICI

CEICI este un proiect de educaţie pentru o perspectivă mondială, fondat în 1989 în Québec. Din aprilie 1989 urmăreşte obiectivul de a forma şi de a instrumenta optim personalul şcolar din Québec cu metodologii didactice. În acest scop, în cadrul proiectului s-au realizat o serie de mini-truse pe temele următoare :

- învăţare cooperativă ;
- educaţie pentru mediu într-o perspectivă mondială ;
- educaţie pentru pace într-o perspectivă mondială ;
- educaţie pentru o dezvoltare durabilă ;
- educaţie pentru drepturile omului ;
- educaţie într-o perspectivă mondială ;
- educaţie interculturală.

CEICI este şi o reţea de persoane cărora le puteţi urmări activităţile, graţie buletinului *Legătura CEICI* : vol. VII, nr. 1, 10 sept. 1996 ; vol. VII, nr. 2, 26 oct. 1996.

Personalul CEICI
Coordonare : Lucie Benoit şi Fernand Ouellet
Documentare : Michelle Graig
Secretariat : Lise Asselin

Eu, arborele meu, planeta noastră

Eu, arborele meu, planeta noastră este un proiect pedagogic prezentat într-o perspectivă a dezvoltării personale a elevului, a educaţiei pentru mediu, a deschiderii către lume. Este vorba de o tematică a mediului şi a dezvoltării care se inserează uşor într-o practică a

educaţiei globale a tinerilor în mediul şcolar. Aceasta reuneşte un model de integrare a achiziţiilor de cunoştinţe, o pedagogie sistemică/holistică şi un demers experienţial şi reflexiv.

Un model de integrare a cunoştinţelor

Prezentul proiect este transdisciplinar ; este o realizare pedagogică care se înscrie într-un model de integrare a cunoştinţelor fondat pe modul de gândire sistemic. Tema generică este *arborele*, tratat sub aspect ştiinţific, ecologic, simbolic. Explorarea acestei teme permite stabilirea legăturilor conceptuale şi a celor funcţionale între diverse materii. Modulele de activităţi ţin cont de un anumit număr de obiective ale următoarelor programe de studii, din care vizează să facă o sinteză de :

- ştiinţe ale naturii ;
- ştiinţe umane ;
- formare personală şi socială ;
- franceză : comunicare orală, scrisă, lectură ;
- arte plastice.

Tema *arborelui* a fost aleasă în scopul de a-i prezenta elevului o fiinţă vie în mediul său natural, la care să observe :

- nevoile de creştere, sănătate şi protecţie ;
- relaţiile, interacţiunile cu ecosistemul său ;
- cooperarea în reţeaua vieţii : din mediul său local la ansamblul biosferei.

Din această temă generică decurg activităţi de învăţare care stabilesc legături între conţinuturile programelor şi leagă astfel ansamblul de cunoştinţe, abilităţi şi atitudini. Scopul acestei tematici este de a ajuta elevii să înţeleagă că fiinţele vii, inclusiv fiinţa umană, sunt legate unele de altele în spaţiu şi în timp. Schimburile, interacţiunile şi cooperarea dintre ele trebuie să contribuie la echilibrul vieţii în mediu şi la echilibrul dezvoltării mondiale.

Iată trei activităţi ale temei 4 : „Pentru descoperirea unei reţele de relaţii".

- Obiective
  - să devină conştient de legăturile de interdependenţă dintr-un mediu de viaţă ;
  - să-şi dezvolte abilităţile sociale (comunicare, cooperare) ;
  - să-l asculte pe celălalt ;
  - să discute calm o problemă ;
  - să coopereze ;
  - să reflecteze la modul de rezolvare a unui conflict.

Prima activitate

Clienţi : elevi din ciclul primar

Mijloc de integrare

FABULĂ : *Locuitorii Marelui Stejar (Du-te-vino la Boijoli)*

Desfăşurare

Se grupează elevii în echipe de 4 sau 5 persoane. Fiecare echipă primeşte textul fabulei, o foaie cu întrebări şi schema unui arbore. După lectura textului, elevii trebuie să caute informaţiile care le vor permite să-i localizeze în spaţiu pe locuitorii din Boijoli. Servindu-se de desenul arborelui, fiecare echipă trebuie să situeze, la fiecare etaj, locuitorii stejarului. Fiecare echipă va încerca să identifice locatarii şi să descrie legăturile care există între locuitorii acestei mici colectivităţi.

Această sarcină trebuie executată prin cooperare, fiecărui membru din echipă atribuindu-i-se un rol precis.

Întrebările următoare sunt sugerate pentru a identifica locuitorii din Boijoli:

- Cine este vecin cu casa lui Pierrot?
- Care este personajul (locuitorul) din stejar care-i întâlneşte pe toţi locatarii?
- Cine este cel care are o mulţime de probleme?
- Cine sunt locatarii care îşi permit să meargă peste tot?
- Cine este doamna Pocette? Dar Doucerelle?
- Cine sunt cei doi locatari care au avut o problemă?
- Care locatar voia să ocupe ramurile din vârful arborelui pentru o serată de familie?
- Cine a încercat să rezolve problema?
- Cine a adus în final soluţia conflictului? Cum?
- După ceea ce ai citit, locuitorii din Boijoli întreţin relaţii de colaborare? Explică-ţi opinia.

Retroacţiune

După această activitate, fiecare echipă va împărtăşi informaţiile sale asupra personajelor, locurilor şi acţiunii şi va aduce o justificare a opiniilor emise asupra relaţiilor de cooperare.

Se va aprecia apoi activitatea echipelor.

Locuitorii Marelui Stejar

Bună ziua, prieteni! Mă numesc PIERROT. Locuiesc în apropiere de Boijoli. Mi-am construit o casă într-un arbore mare în centrul pădurii şi mă întorc acolo mereu. Cabana mea este situată la al treilea etaj. Permiteţi-mi să vă prezint pe vecinii şi prietenii mei.

Maestrul Lesage, avocatul-bufniţă, care locuieşte chiar alături; Ti-Bi, factorul-veveriţă, la al doilea etaj, la primul etaj locuieşte SAKATRUC, vulpoiul, şi la subsol – POUCETTE, familia de urs. Familia VRABIE o găsim la al patrulea etaj al marelui stejar, şi omizile, ale căror nume le-am uitat de multe ce sunt, parcurg arborele în sus şi în jos, de-a lungul şi de-a latul, continuu. În sfârşit, preferata mea, Doucerelle, cea mai dulce dintre margaretele din pădure.

Noi suntem toţi prieteni şi ne străduim să rămânem tot aşa, respectându-ne. Totuşi, acum câteva zile, în timpul uneia dintre vizitele mele, mi-a fost teamă că această minunată înţelegere se va strica. A fost un adevărat conflict între MAESTRUL LESAGE şi DOMNUL VRABIE. Acesta din urmă voia să ocupe ramurile din vârful arborelui pentru a organiza o serată în familie, şi MAESTRUL LESAGE dorea aceeaşi sală pentru a ţine o conferinţă.

Există, într-adevăr, un ultim etaj al arborelui, o zonă nelocuită, care este disponibilă pentru locatarii ce au nevoie de ea. Până atunci, noi nu avuseserăm nici o problemă, pentru că niciodată nu avuseseră nevoie de sală în acelaşi timp mai multe persoane. Dar, de data aceasta... vă voi povesti ce s-a întâmplat în acea zi.

MAESTRUL LESAGE şi DOMNUL VRABIE au nevoie de o sală pentru serata lor. Ştiţi ca şi mine, că o conferinţă nu este ca o întâlnire de familie. Cei doi locatari nu puteau deci împărţi acelaşi loc. Ti-Bi, care vrea să rezolve această problemă, cere părerea de la DOUCERELLE, SAKATRUC şi DOAMNA POUCETTE. Nimeni nu găseşte o soluţie. Ambele întruniri sunt importante şi fiecare locatar are dreptul la acel spaţiu. Chiar şi SAKATRUC, care este întotdeauna plin de idei, nu reuşeşte să rezolve situaţia. La începutul după-amiezii, ajung la locuinţa mea cu zmeul, pentru a-mi petrece aici restul zilei. În acel moment am aflat de ce se purtau atâtea discuţii. Vorbeam despre aceasta cu cele două persoane în cauză şi am uitat de zmeu. Necaz! El s-a agăţat în vârful arborelui şi va trebui să muncesc mult pentru a-l scoate de acolo. Mă pregătesc să mă caţăr în arbore pentru a merge să-l caut, când SAKATRUC îmi spune să stau pe loc. Îl întreb ce l-a apucat. El îmi arată că zmeul meu împarte sala comună în două părţi egale. Ei, da! Acesta este adevărul! Ce minune! MAESTRUL LESAGE şi DOMNUL VRABIE pot deci să aibă fiecare sala sa.

În aceste mod, conflictul între MAESTRUL LESAGE şi DOMNUL VRABIE s-a rezolvat. Zmeul meu servea drept perete. MAESTRUL LESAGE şi DOMNUL VRABIE erau foarte satisfăcuţi, şi eu am putut să-mi recuperez zmeul ziua următoare.

A doua activitate

Clienţi: al doilea ciclu primar

Mijloc de integrare: COLECTIVUL (ADUNAREA) clasei (începerea procesului democratic)

Subiect: *O altă aventură la Boijoli*

Desfăşurarea discuţiei
Regruparea elevilor se face în aşa fel, încât fiecare să poată participa la discuţie. Un elev citeşte textul. Un alt elev este invitat să situeze locurile şi personajele în conflict. Se poate face o revenire asupra legăturilor dintre locatarii de la Boijoli. Se stabileşte de la început că cine vrea să se exprime trebuie să ridice mâna. Cadrul didactic sau un elev va da cuvântul.

Trebuie să se rezolve problema:

- Care spaţiu este ocupat de locatarii în conflict?
- Ceilalţi locatari sunt afectaţi?
- Ti-Bi trebuie pur şi simplu să-şi respecte vecinul?
- Ar accepta Sakatruc o schimbare?
- Ce schimbare sau ce schimbări ar putea fi făcute pentru satisfacerea tuturor?
- Trebuie să se apeleze (să supunem) la vot pentru a vedea dacă există consens?

O altă aventură la Boijoli

Bună ziua, prieteni! Sunt tot eu, prietenul vostru PIERROT! Vă voi povesti o altă aventură care li s-a întâmplat prietenilor mei din marele stejar de la Boijoli. Vă amintiţi de Ti-Bi? Este veveriţa, factor poştal la Boijoli. Ei bine, ei i s-a întâmplat ce vă voi povesti.

Pentru a preda corespondenţa, ea trebuie să se plimbe de la un arbore la altul. Plecând de acasă, trece deci de o parte a arborelui sau de cealaltă, ceea ce îl enervează pe SAKATRUC. Acesta lucrează mai ales noaptea, şi ziua îi place să doarmă. Plimbarea lui Ti-Bi îl trezeşte mereu. SAKATRUC îi cere deci lui Ti-Bi să treacă pe partea dreaptă a arborelui, partea opusă faţă de camera sa. Astfel, el va putea dormi liniştit, şi Ti-Bi va putea să-şi continue munca.

Această idee nu-i surâde deloc lui Ti-Bi. Aceasta îi va întârzia livrările, şi locatarii din Boijoli nu vor fi satisfăcuţi. Ti-Bi se hotărăşte atunci să-i ceară sfatul MAESTRULUI LESAGE. Acesta din urmă hotărăşte să reunească toţi locuitorii marelui stejar într-o adunare generală. O decizie va trebui să fie luată.

După tine, care ar fi cea mai bună soluţie?

Tema 4. Pentru descoperirea unei reţele de relaţii

Activitate de scriere: text incitativ (al doilea ciclu primar)

Desfăşurarea activităţii
Transpunerea fabulei: îţi vei da seama că, într-un mediu natural sau în unul social, adesea este dificil să împarţi spaţiul. Ca fiinţă umană, eşti sensibilizat să ţii cont de alţii când este vorba de amenajarea şi de ocuparea unui spaţiu într-un mediu. Ştii că vecinii trebuie să se respecte mutual, dar nu fără probleme...

Redactează acum un text:

- situezi locul într-un context cunoscut sau posibil;
- vorbeşti de persoane care sunt de faţă, de calităţile lor;
- descrii o problemă survenită;
- avansezi propuneri pentru rezolvarea conflictului;
- propui cooperare de o parte şi de alta;
- vezi un deznodământ fericit.

Obiectivare

- Ai situat bine locul evenimentului?
- Ai identificat personajele şi calităţile lor?
- Ai descris bine problema lor?
- Ai găsit modalităţi de a apropia personajele?
- Ai precizat deznodământul conflictului?
- Crezi că textul pe care tocmai l-ai scris poate să-ţi fie util?

Mini-trusă pentru educaţia interculturală

Marc-Yves Volcy (1992)
Fernand Ouellet
Noiembrie 1995

Introducere

Instrumentul aparţine unei serii iniţiate de CEICI în vederea instrumentării reţelei sale de multiplicatori. El tratează una dintre temele majore ale Proiectului, educaţia interculturală, care de câţiva ani face obiectul unor cercetări susţinute şi inspiră practici, mai ales culturale, din mediul şcolar confruntat cu fenomenul diversităţii.

Acest instrument este compus din două părţi: un dosar de informare şi un dosar de animare.

Dosarul de informare este format din 4 module în care se studiază formarea în perspectivă interculturală în funcţie de patru repere: fundamente, natură, metodologia acestui demers, resursele disponibile pentru a-l duce la bun sfârşit.

Mini-trusele sunt un instrument de sensibilizare şi autoformare. Ele consemnează câteva elemente de reflexie, printre cele mai importante, pe care diversele categorii ale personalului şcolar pot să le utilizeze în demersul de sensibilizare interculturală, de deschidere la alteritate, permiţând astfel şcolii să-şi exercite funcţiile în manieră mai adecvată.

Conţinutul este propus ca un instrument deschis, care poate fi apropriat, adaptat, ameliorat, îmbogăţit, în funcţie de necesităţi. Astfel, fiecare utilizator trebuie să-şi facă trusa sa.

Modul I: De ce educaţie interculturală? Pentru că...

FIŞA 1

Societatea din Québec face faţă pluralităţii şi diversităţii

O pluralitate multiformă

„Deja în 1960, subliniază Consiliul superior al educaţiei, Gérard Pelletier constata în Québec expresia şi manifestările pluralităţii ideologice şi religioase. Această constatare nu însemna că pluralitatea abia apărea; ea îi recunoştea mai curând un statut şi un loc în sânul societăţii din Québec. De atunci, fenomenul n-a încetat să se amplifice, până într-atât, încât toate aspectele vieţii sunt afectate" (1).

Această pluralitate este multiformă, sprijinindu-se pe transformările din lumea muncii, instituţiile sociale, ideologiile, rolurile şi raporturile sociale, urbanizare şi prezenţa multietnică. Québec-ul cuprinde astăzi în jur de o sută de comunităţi culturale provenite din imigrare, constituite de noii sosiţi, din imigranţii veniţi aici de mult timp şi de urmaşii acestora. Membrii acestor comunităţi formează 8,7% (2) din populaţia Québec-ului, din care 88% (2) se regrupează în regiunea Montréal, care numără 45% (2) din populaţia totală a Quebéc-ului. Şcolile marii regiuni Montréal primesc 52.742 elevi a căror limbă maternă este diferită de franceză, adică 89,2% (2) elevi alofoni. Totuşi, pentru ceea ce reprezintă diversitatea considerată în sens larg, căreia Revoluţia liniştită i-a favorizat recunoaşterea, inedit este, pentru conştiinţa oamenilor din Québec, nu aportul demografic al fenomenelor migratorii, ci bogăţia culturală pe care o reprezintă diversitatea etnică (3). De fapt, istoria ne învaţă că popularea şi dezvoltarea Québec-ului au fost tributare valurilor succesive de imigraţie (4). Pluralitatea vine în acelaşi timp şi din faptul că societatea din Québec se distinge de sub continentul nord- -american prin predominanţa şi perenitatea limbii franceze.

Diversificarea surselor imigraţiei

Trezirea la diversitatea culturală ţine în mare parte de varietatea tot mai mare a ţărilor din care provin imigranţii. „Până în 1970, Europa furniza cea mai mare parte a imigranţilor în Québec ; de atunci, chiar dacă contribuţia sa rămâne importantă, ea a fost depăşită de cea a Asiei şi a Americilor"(5). De altfel, din 1990 până în 1994, 70,4% din populaţia imigrantă intrată în Québec provenea din cele două continente, fapt cauzat de agravarea condiţiilor de viaţă de acolo : dictaturi, violarea drepturilor omului, războaie, catastrofe naturale, foamete, sărăcie. Pe de altă parte, creşterea imigraţiei este determinată şi de schimbările aduse Legii cu privire la imigraţie în 1996 şi de adeziunea Canadei la Convenţia de la Geneva privitoare la refugiaţi (1951) şi la Protocolul său (1967). „Proporţia elevilor alofoni în sectorul francez în trei comisii şcolare din l'Ile de Montréal depăşea 50% şi atingea, în 1992-1993, 54,9% în Comisia şcolilor protestante din Grand-Montréal (CEPGM)" (6).

Această plurietnicitate pe care o descoperim în Québec, în mediul şcolar, ca şi în alte sectoare ale societăţii, ridică probleme ale identităţii şi alterităţii, în raport cu care experienţa educativă trebuie să instrumenteze purtătorii de cultură. De aici, pertinenţa educaţiei interculturale care permite evoluţia către o justă afirmare de sine şi o justă recunoaştere a celuilalt, care face posibilă dobândirea abilităţii de a se înţelege pe sine, de a-l înţelege pe celălalt şi de a intra în relaţie cu el.

Pluralitatea se fondează pe un larg evantai de moduri de viaţă marcate în diverse grade de statutul socio-economic, de genul de muncă, de locul de rezidenţă, de stilul personal şi de valori...

În Québec-ul contemporan, „perspectiva integrării vizată de politica guvernamentală exclude orice referinţă la viziunile pur asimilatoare ale societăţii de primire, dar respinge în aceeaşi măsură orice intenţie care ar avea drept efect negarea leadership-ului societăţii de primire în definirea contractului social, valorile colective fundamentale sau regulile jocului social" (7).

(1) Conseil supérieur de l'éducation (1978), *Les défis éducatifs de la pluralité*, Québec, Direction de la Comunication du Conseil supérieur de l'éducation, p. 3, referitor la G. Pelletier (1960), „Feu l'unanimité", în *Cité libre*, vol. XI, nr. 30, octombrie, pp. 8-12.

(2) Conseil supérieur de l'éducation (1993), *Avis : Pour un accueil et une integration reussis des élèves des communautés culturelles*, p. 6.

(3) Comunităţile culturale participă în aceeaşi măsură la îmbogăţirea economică a Québec-ului după diverse studii pe care le menţionează Daniel Larouche (1986), „Les

communautés ethniques : une contribution significative à la vie économique du Québec", în *Forces*, nr. 73, iarna, pp. 17-18. „Unul dintre aceste studii, reaminteşte autorul, concluzionează că imigraţia internaţională a contribuit cu aproape o cincime din creşterea economică a Québec-ului în perioada 1951-1974." Această viziune ar merita să fie nuanţată, după alţi observatori, care se referă la concluziile unui raport de sinteză al Consiliului economic al Canadei (1991) ; ei susţin că câştigul în planul venitului pe cap de locuitor, pe care canadienii îl au din creşterea imigraţiei, este, „fără îndoială, foarte slab". Este pertinent să consultăm şi Caroline Pestieau (1992), *Le nouveau visage du Canada. Incidence économique et sociale de l'immigration*, Université de Québec.

(4) Paul-André Linteau (1986), „Les origines de la diversité ethnique et culturelle", în *Forces*, nr. 73, iarna, pp. 5-12. Autorul precizează acolo, mai ales : „Pentru a înţelege evoluţia populării Québec-ului, trebuie să ţinem cont de patru dintre caracteristicile sale : vechimea prezenţei amerindiene, ocuparea sistematică a Québec-ului meridional de francezi şi descendenţii acestora, greutatea istorică foarte importantă a britanicilor, sosirea progresivă a unor grupuri de origini variate, mai întâi, în principal din Europa, apoi din toate celelalte continente".

(5) Conseil supérieur de l'éducation (1978), *op. cit.*, pp. 4-5.

(6) Conseil supérieur de l'éducation (1993), *Avis : pour un accueil et une intégration réussis des éleves des communautés culturelles*, p. 120.

(7) *Ibid.*

FIŞA II

Valorile democratice din Québec postulează acceptarea diversităţii etnoculturale

Democraţie şi permisivitate faţă de diferenţă

Québec-ul modern aderă la un număr de valori democratice : respectarea demnităţii şi drepturilor omului, egalitatea sexelor, cooperare, participare populară, accesibilitate la educaţie, toleranţă, solidaritate. Instanţele vizate sunt chemate să pregătească totul pentru aplicarea acestor valori în relaţiile intercomunitare şi interetnice şi, în manieră concretă, în integrarea comunităţilor culturale. Această integrare va evita crearea în orice mod a grupurilor de cetăţeni de mâna a doua (*second order*) şi a discriminărilor.

Aceste eforturi de a consimţi la o mai bună convieţuire sunt evidenţiate de Consiliul superior al educaţiei : „Integrarea veritabilă în societatea de primire necesită o profundă schimbare a mentalităţii şi solicitarea sprijinului diferitelor grupuri de interese din societate. Aceasta cere mai mult decât atitudini de condescendenţă, aşteptare sau politeţe ; necesită medierea diferitelor grupuri sociale între stat şi cetăţeni. Nu se poate gândi că reuşita integrării populaţiei imigrante este o simplă afacere a statului şi că instaurarea unui cadru socio-politic de intervenţie este suficient pentru atingerea scopurilor urmărite. Un angajament activ al ansamblului cetăţenilor – şi nu decretele politice – poate schimba comportamentele. Astfel, ţine de membrii societăţii de primire să renunţe la ideea că procesul de integrare se bazează exclusiv pe responsabilitatea noului venit – a celuilalt –, ca şi cum ar fi vorba doar de un demers unidirecţional, nu de unul reciproc. Persoanele imigrante, ajutate de cele care au imigrat mai de mult, trebuie să lupte împotriva unor atitudini, vrând să trăiască pe cât posibil la marginea grupului majoritar sau respecte doar parţial regulile societăţii civile fără ca aceasta să afecteze contactele cu membrii societăţii de primire. Dacă proiectul social de primire şi de integrare necesită respectul persoanelor care sosesc cu bagajul lor cultural, el cere, de asemenea, şi angajarea loială a populaţiilor imigrante faţă de valorile şi regulile fundamentale ale societăţii de primire" (8).

Diversitatea etnoculturală, dacă se respectă regulile jocului societăţii democratice, îi poate aduce acesteia din urmă o suită de viziuni asupra lumii, de întrebări şi opinii noi ; ea este, eventual, o sursă de îmbogăţire colectivă.

„Nu există un veritabil dialog decât atunci când fiecare este convins de la început că are ceva de învăţat de la celălalt. Societatea trebuie să fie conştientă de aporturile pozitive pe care grupurile etnoculturale – fie că sunt venite mai demult sau de curând – le conţin. Valorile culturale trebuie să fie considerate o îmbogăţire posibilă a societăţii" (9).

Deschiderea către dialogul intercultural se sprijină pe diverse texte oficiale printre care se numără „Declaraţia Guvernului din Québec asupra relaţiilor interetnice şi interrasiale". În acest document, rasismul şi discriminarea rasială sunt condamnate fără rezervă sub toate formele, respectul mutual între toate grupurile societăţii şi participarea tuturor, indiferent de originea etnică, la dezvoltarea societăţii sunt definite ca valori ce trebuie promovate. „Planul guvernamental de acţiune în materie de imigraţie şi integrare" reaminteşte că „Québec-ul este o societate pluralistă, deschisă aporturilor multiple în limitele pe care le impun respectul valorilor democratice fundamentale şi necesitatea schimbului intercomunitar".

În ceea ce priveşte „Carta canadiană a drepturilor şi libertăţilor", ea stipulează : „Toţi au dreptul, în raport cu datoriile şi obligaţiile lor în sânul societăţii, la egalitatea şanselor de dezvoltare". „Carta (din Québec) a drepturilor şi libertăţilor persoanei" precizează : „orice fiinţă umană are drepturile şi libertăţile intrinseci destinate să-i asigure protecţia şi dezvoltarea". Aceste drepturi şi libertăţi sunt inseparabile de drepturile şi libertăţile celuilalt, ca şi de binele general. Spiritul profund al acestor legislaţii rezidă în dimensiunea inalienabilă a demnităţii umane şi a egalităţii absolute a fiinţelor umane. Acestea se bucură de aceleaşi drepturi fundamentale, în ciuda diferenţelor lor etnice, religioase, culturale şi nu trebuie să fie supuse discriminării de nici un fel.

Necesitatea unei munci de educaţie

Din „Declaraţia universală a drepturilor omului" reiese că „educaţia trebuie să vizeze deplina dezvoltare a fiinţei umane şi întărirea drepturilor şi libertăţilor fundamentale ale omului. Ea trebuie să favorizeze înţelegerea, toleranţa şi prietenia, toate raţiunile şi toate grupurile rasiale şi religioase." Mai multe abilităţi generice descrise în ea facilitează dialogul intercultural, „deschiderea faţă de diferenţă". Şcoala trebuie să promoveze valorile democratice pe care se sprijină învăţarea diversităţii etnoculturale.

(8) Conseil supérieur de l'éducation (1993), *Avis : Pour un accueil et une intégration réussis des élèves des communautés culturelles*, p. 68.
(9) Conseil supérieur de l'éducation (1983), *op.cit.*, p. 31.

FIŞA III

Québec-ul este dator să favorizeze integrarea pluralistă a comunităţilor culturale

Acceptarea integrării şi mediul şcolar

Pentru menţinerea coeziunii sociale şi pentru alte motive, Québec-ul trebuie să găsească mijloacele pentru a promova integrarea comunităţilor culturale. Consiliul superior al educaţiei vorbea deja la începutul anilor 1980 de acceptarea integrării care vizează crearea unui climat şi spaţiu primitor pentru noii sosiţi, de „a face propria noastră cultură şi valorile sale accesibile celorlalţi" (10).

„Ceea ce leagă în primul rând instituţia şcolară de proiectul de integrare a tinerilor pe care îi primeşte este angajamentul său explicit faţă de reuşita lor, angajament care este exigent mai ales în cadrul şcolii secundare. Ideea de reuşită şcolară este asociată, aproape mereu, cu aceea de randament şcolar, or, ea trebuie să cuprindă şi inserţia socială a elevului imigrant.

Este vorba de o lărgire a noţiunii de reuşită spre domeniul social, ceea ce impune exigenţe deosebite în planul învăţării comunicării şi pentru cei cu ratrapaj sau insucces şcolar" (11).

Şcoala trebuie să lucreze pentru dezvoltarea integrală a elevilor imigranţi şi, prin diferitele sale activităţi specifice, ea vrea să contribuie în măsură semnificativă la inserţia socială a tinerilor pe care-i primeşte (12).

Modalităţi de integrare

Cercetarea sociologică distinge patru etape în demersul integrării :

1. *adaptarea funcţională,* în care primul sosit trebuie să asigure supravieţuirea de bază în termeni economici (să găsească o locuinţă, un loc de muncă, o şcoală pentru copii);
2. *adaptarea socială*, prin care imigrantul trebuie să-şi armonizeze viaţa familială cu contextul din Québec, să definească un nou echilibru între valorile şi modul de viaţă tradiţional şi cele ale societăţii de primire;
3. *adaptarea culturală*, prin care imigrantul ia parte şi contribuie la viaţa socială, culturală, politică şi economică din Québec;
4. *adaptarea structurală*, care constă în reprezentarea membrilor comunităţilor culturale în ansamblul structurilor sociale, economice, politice, ca şi în consilii de administraţie, mass-media şi instituţiile publice.

Dacă prima etapă pare evidentă, celelalte trei nu sunt aşa; aici intervin alte dimensiuni, cum ar fi valorile şi proiectele comune.

„Integrarea este un proces de lungă durată, multidimensional (...) Acest proces în care stăpânirea limbii joacă un rol motor esenţial nu este încheiat decât atunci când imigrantul sau descendenţii săi participă plenar la ansamblul vieţii colective a societăţii de primire şi manifestă faţă de aceasta un sentiment de apartenenţă" (13).

Pentru unii, integrarea reprezintă asimilare. Cineva se integrează în măsura în care renunţă la referinţele sale culturale şi se conformează la modelele dominante ale societăţii de primire. Pentru alţii, integrarea presupune menţinerea integrală a cadrului lor de referinţă cultural, fără să se deschidă la diferenţă.

Între aceste două extreme este bine să reamintim că integrarea se construieşte pe o bază a reciprocităţii; „un contract moral trebuie să le permită celor din Québec, de orice origine ar fi, să construiască împreună - armonios şi echitabil - Québec-ul de mâine" (14). Ea marchează capacitatea de a confrunta şi de a schimba, de pe o poziţie de egalitate şi de participare, valori, norme, modele de comportament, atât din partea membrilor comunităţilor culturale, cât şi din partea celor ai societăţii de primire. De aici, emergenţa noţiunii de integrare pluralistă, care asigură un loc anume fenomenului diversităţii, la fel ca şi diferitelor identităţi culturale, viziunilor lor asupra lumii, precum şi culturilor lor educative proprii. Trebuie să se pună de acord dialogul şi interacţiunea dintre diversele componente ale societăţii pentru ca ele să conlucreze, conştiente de interdependenţa lor şi, totodată, dornice de a întări acest spaţiu al integrării pluraliste, marcat din multiple unghiuri de scena politică (15).

(10) Conseil supérieur de l'éducation (1983), *op. cit.*, p. 14.
(11) Conseil supérieur de l'éducation (1993), *Avis : pour un accueil et une intégration réussis des élèves des communautés culturelles*, p. 80.
(12) Ministerul educaţiei (1991), Direcţia de coordonare a reţelelor, Servicii pentru comunităţile culturale, *Ghidul animatorului*, pp. 82-84, cu referire la sociologul Graciela Duce.
(13) Ministerul comunităţilor culturale şi al imigraţiei (1990), Integrarea imigranţilor şi a populaţiei din Québec în comunităţi culturale, Montréal: Ministerul comunităţilor culturale şi al imigraţiei, p. 3, Marie McAndrew (1992).

(14) *Ibid.* – după acest contract, societatea din Québec îşi exprimă aşteptările şi îşi asumă obligaţiile faţă de imigranţi ; aceştia îşi cunosc drepturile şi îşi asumă responsabilităţile în dezvoltarea societăţii de primire ;
(15) A se vedea Fernand Ouellet (1992).

FIŞA IV

Necesara deschidere către lume implică o formare pentru intercultural

Interdependenţă şi deschidere în lume

Orice analiză prospectivă a nevoilor educative pentru viitoarele decenii autorizează obligaţia şcolii de astăzi de a înscrie în mandatul său realizarea unei formări cu trăsăturile deschiderii către lume. Este primordial, în această eră de interdependenţă mondială crescută, de planetarizare a schimburilor, să le permitem tinerilor noştri să comunice dincolo de barierele lingvistice, culturale şi religioase şi să-i facem să sesizeze că pot prin atitudinile şi acţiunile lor să participe la dezvoltarea comunităţii lor, a ţării lor, ca şi a lumii.

Această interdependenţă mondială se materializează pe mai multe planuri : economic, cultural, politic... Este important să avem o formare de deschidere către lume, care să acopere conceptul de educaţie într-o perspectivă mondială. Cinci mari faţete interdependente definesc conceptul :

- educaţia pentru dezvoltare durabilă ;
- educaţia pentru drepturile omului ;
- educaţia pentru pace ;
- educaţia pentru respectarea şi protejarea mediului ;
- educaţia interculturală.

În măsura în care ea consimte să asocieze persoane de diverse origini în proiectul social, vizând un mai bine pentru ele şi asigurându-le participarea în sânul diferitelor instituţii, societatea noastră se înscrie în perspectiva unei deschideri mai mari către valorile solidarităţii şi colaborării, decât o fac societăţile avansate. În virtutea liberei circulaţii a persoanelor şi bunurilor, în funcţie de interdependenţa care leagă oamenii, guvernanţii noştri şi-au asumat responsabilităţile în materie de primire şi integrare a persoanelor ce provin din alte ţări. Québec-ul trebuie, de acum înainte, să vadă în strângerea raporturilor dintre persoanele de toate originile din interiorul său trecerea obligatorie către o autentică deschidere către lumea exterioară (16).

Valori comune

Educaţia într-o perspectivă mondială şi educaţia interculturală sunt strâns legate şi se sprijină pe o comunitate de valori :

- valori democratice : libertate, dreptate, egalitate şi pace ;
- valori interculturale : pluralism, toleranţă, deschidere către ceilalţi şi responsabilitate ;
- valori ale deschiderii către lume : solidaritate, cooperare şi angajare. Ele privilegiază trei abordări pedagogice : sistematică, cooperativă şi EPM.

(16) Conseil supérieur de l'éducation (1993), *Avis : pour un accueil et une intégration réussis des élèves des communautés culturelles*, p. 70.

Modul II – Ce este educaţia interculturală ?

FIŞA V

Un concept în dezvoltare

Un domeniu emergent

Educaţia interculturală constituie un câmp relativ tânăr. Doar de vreo 15 ani se fac cercetări specifice în acest domeniu care s-a dezvoltat în favoarea mijloacelor de integrare socio-şcolară solicitate din ce în ce mai mult de numărul crescut de elevi de origine imigrantă. Educaţia interculturală, pe care o numim, în manieră sintetică, „interculturalul" în numeroase texte publicate în Europa francofonă, este aproape un neologism, care poate îmbrăca două caractere :

- cel al unei mutaţii pur formale, destinată să reconducă, sub forme modernizate, abordări sociale teoretice şi practice deja experimentate şi bătrâne ;
- cel al unui simptom al evoluţiilor încă rău obiectivate, în stare de latenţă şi ale căror linii de forţă constau în căutarea indicilor difuzi.

Prima ipoteză nu dezvăluie decât o operaţie cosmetică ce nu aduce nimic nou ; a doua este cea care-i reţine pe cercetătorii care se ocupă de definirea modalităţilor de înscriere a interculturalismului în curentul social. Educaţia interculturală face azi obiectul certificatelor şi al altor diplome universitare. Responsabilii educaţiei cer din ce în ce mai mult ca ei să-i fie rezervat un loc important în formarea iniţială a cadrelor didactice.

Definiţii ale educaţiei interculturale :

- *raportul Chancy* – numim interculturală educaţia care vizează să formeze persoane capabile să aprecieze diversele culturi care se stabilesc într-o societate tradiţională şi deci să accepte să evolueze în contact cu aceste culturi pentru ca această diversitate să devină un element pozitiv, care să îmbogăţească viaţa culturală, socială şi economică a mediului (17).
- *Fernand Ouellet* (Universitatea Sherbrooke) – educaţia interculturală desemnează orice efort sistematic vizând să dezvolte la membrii grupurilor majoritare, ca şi la ai celor minoritare :
  1. o mai bună cunoaştere a situaţiei culturii în societăţile moderne ;
  2. o mai mare capacitate de a comunica între persoane de diferite culturi ;
  3. atitudini mai bine adaptate contextului diversităţii culturilor şi grupurilor dintr-o societate dată, graţie, în special unei mai bune înţelegeri a mecanismelor psihosociale şi a factorilor socio-politici susceptibili de a stăpâni heterofobia şi rasismul ;
  4. o mai bună capacitate de a participa la interacţiunea socială, creatoare a identităţilor şi a umanităţii comune (18).

Câteva elemente-cheie

1. cultura şi identitatea culturală sunt fenomene dinamice, în continuă transformare ;
2. toate fiinţele umane sunt purtătoare de cultură şi trebuie să-şi aleagă liber evoluţia identitară ;
3. educaţia interculturală vizează interacţiunile, comunicarea, apropierea dintre diverşii purtători de cultură şi, în consecinţă, se adresează tuturor persoanelor, independent de originea etnică. Astfel, în Québec, ea vizează în aceeaşi măsură membrii grupului francofon majoritar şi locuitorii anglofoni, autohtonii şi membrii comunităţilor culturale.

(17) Comitetul pentru şcoala din Québec şi comunităţile culturale (1985).
(18) Fernand Ouellet (1991).

FIŞA VI
Determinarea dezvoltării unei competenţe interculturale

Competenţa culturală şi cunoştinţele etnografice

Cercetătorii în educaţie interculturală indică faptul că stabilirea de relaţii interculturale armonioase între diferiţi purtători de cultură nu este un fenomen obligatoriu. Cunoştinţele din diferite culturi nu sunt o garanţie a unor interacţiuni pozitive. „Putem fi experţi în cunoaşterea intelectuală a unei culturi şi în acelaşi timp să simţim o antipatie mai mult sau mai puţin puternică faţă de grupurile şi indivizii care fac parte din ea" (19), pentru a fi garantată luarea în considerare a diversităţii culturale, şi mai ales acceptarea şi recunoaşterea acesteia.

Dobândirea acestei competenţe presupune „să luăm în serios cultura altora şi să fim pregătiţi conceptual pentru a-i găsi sens şi pentru a situa dimensiunile culturale în ansamblul dinamicii economice sociale şi politice în care se înscriu grupurile care le poartă. Dar aceasta presupune, de asemenea, să învăţăm să ne situăm noi înşine în raport cu cultura sa şi la dinamica în care ea se înscrie" (20). Astfel, a avea o competenţă interculturală înseamnă *a fi capabil să-ţi înţelegi propriile tradiţii culturale, numeroasele căi prin care le exprimăm şi le afirmăm, cât şi ineluctabila lor relativitate.*

Un demers identitar

Dezvoltarea competenţei culturale nu împiedică prin nimic apariţia unei solide identităţi şi a unor autentice convingeri personale. Ea ne pune totuşi în gardă faţă de închiderea în cultură ca într-un univers totalitar. Competenţa culturală permite articularea unei concepţii mai puţin lineare a „persoanei umane istorice" ; aceasta poate „să privească diferenţa cu seninătate, fără să cadă în ezitări sau în pierderea identităţii" (21). În plus, ea nu dă naştere unei repuneri în chestiune sistematice a valorilor profunde, ci incită mai curând la un demers identitar personal care să ne ajute să cădem mai bine la învoială cu alteritatea.

Amintita abordare a competenţei culturale se bazează pe postulatul că aceasta nu este înnăscută. Individul nu are în sine abilitatea de a obiectiva, în grupul său de apartenenţă sau de referinţă, fundamentele gusturilor, alegerilor şi comportamentelor sale şi să reflecteze la ele. Această abilitate trebuie dezvoltată *pentru* comunicarea cu altul şi, de asemenea, *în* comunicarea cu altul, „sub vina de a cădea într-o altă formă de universalism, care este construirea sinelui sub o formă hegemonică şi dominatoare, bazată pe categorii statice şi ermetice, rigide şi osificate..." (22).

În absenţa oricărei competenţe „originare", tentativele de a dobândi alte combinaţii culturale, ale altor sisteme, care sunt sporite prin acţiune permanentă, rămân problematice. Această învăţare din obligaţie, această recunoaştere a sinelui şi a altora presupune să ţinem cont de caracterul dinamic şi complex al relaţiilor interculturale şi să depăşim astfel categoriile şi nomenclaturile.

Prejudecăţi şi stereotipuri

Acestea împiedică formarea competenţei culturale. „Instrument de apărare împotriva angoasei, expresie a unei insatisfacţii, manifestare a unei îngustimi a spiritului, element care permite reperarea unui obiect autorizat sub aspect social pentru eliberarea agresivităţii", prejudecata răspunde obiectivelor afective, psihologice ; ea este de o natură diferită de cea intelectuală (23). În plus, ea rezistă aportului de informaţie. Trebuie să dobândim cunoştinţele asupra mecanismelor care conduc la formarea prejudecăţilor. Combaterea prejudecăţilor subînţelege cunoaşterea profundă a propriei personalităţi, a propriilor sale moduri de funcţionare,

de reacţie, de a fi şi de a vedea. Acest demers de introspecţie şi de autoanaliză dirijează explicarea prejudecăţii asupra sinelui, şi nu asupra altuia. Educaţia contra prejudecăţilor este chemată să demonstreze tocmai această preocupare, concentrând reflecţia chiar pe subiectul însuşi, mai curând decât asupra căutării corespondenţei dintre discurs şi realitate. Stereotipul este atribuirea, la un individ, a unor trăsături pe care presupunem că le-ar avea grupul său de apartenenţă ; această categorie nu este total neutră. Este impregnată de afectivitate şi comportă adesea – bineînţeles, într-o manieră implicită – o ierarhie de valori marcată de relaţiile dintre cele două grupuri.

Provocarea pe care o lansează conceptul de competenţă culturală vizează medii şcolare confruntate, în diferite grade, cu diversitatea culturală şi cu diversitatea concepţiilor pe care indivizii şi grupurile le schimbă între ei. Pentru şcoală, această provocare înseamnă a-şi ajuta elevii să devină conştienţi de propria lor cultură, să obiectiveze şi să-şi aproprieze semnele culturii pe care ea o transmite prin toate mijloacele (24).

(19) Carmel Camilleri (1985), *op. cit.*, p. 158.
(20) Fernand Ouellet (1988), *op. cit.*, pp. 119-120.
(21) Conseil supérieur de l'éducation (1987), *op. cit.*, p. 38.
(22) Martine Abdallah-Pretceille (1988), *op. cit.*
(23) *Ibid.*
(24) Conseil supérieur de l'éducation (1987), *op. cit.*, p.12

Modul III – Aplicarea educaţiei interculturale în mediul şcolar

FIŞA VII

Opţiunea pentru o pedagogie interculturală

Luarea în considerare a pluralităţii

Pedagogia interculturală este aplicarea intenţiilor interculturale la realitatea pedagogică. În consecinţă, ea priveşte atât relaţiile profesor – elevi, părinţi – profesori, elevi – elevi, cât şi metodele de învăţământ, obiectivele şi conţinuturile educaţiei. Neagă orice tendinţă a instituţiei şcolare de a reproduce un sistem monolitic şi omogen, în timp ce societatea evoluează spre complexitate şi omogenitate. La o educaţie – inculcare de norme şi de valori se adaugă o educaţie – învăţare a unor modalităţi de a fi şi de a trăi (25). Această abordare diferenţiată a procesului educativ se face prin intermediul pluralismului care se fondează pe acceptarea şi promovarea consimţită şi voită a pluralităţii. Ea nu implică, cu toate acestea, o pedagogie cu un public specific, ci, mai curând, o socializare pentru pluralitate şi pentru viitor. În cadrul acestei socializări, tânărul va achiziţiona instrumentele de identificare, va învăţa să se recunoască pe sine şi să-l recunoască pe celălalt într-un proces de schimb identitar, să treacă peste divergenţe, contradicţii, să stăpânească conflictele relaţionale (26).

Dificultăţi ce trebuie aplanate

Modalităţile de integrare a dimensiunii culturale a educaţiei nu sunt evidente pentru şcoală, care este un loc de învăţământ formal al unor conţinuturi prealabil definite şi identice pentru toţi. Personalul didactic trebuie să consimtă la depunerea unor eforturi practice şi intelectuale pentru a „formula un discurs accesibil şi semnificativ pentru toate grupurile a căror compoziţie este, din punct de vedere cultural, din ce în ce mai diversificată, atât din cauza mediului socio-economic, a locului de rezidenţă, a credinţelor, opţiunilor ideologice, cât şi a originii etnice" (27). Transpoziţia relativismului cultural în acelaşi loc educativ nu este posibilă şi oportună, doar în măsura în care se ajunge la a se evita un „Turn Babel", la a se menţine, la un nivel sau altul, o unitate în ciuda disparităţii mesajelor.

Relaţia pedagogică şi poziţia centrală (centralitatea) a elevului

Comunicării pedagogice nu-i este suficientă doar claritatea mesajului, ci îi sunt necesare receptivitatea elevului şi surprinderea semnificaţiei mesajului receptat. Într-o şcoală pluralistă, profesorul trebuie să se îngrijească nu numai de corectitudinea mesajului, ci şi de modul în care el este primit (28). Pedagogia interculturală concepe dimensiunea culturală ca făcând parte integrantă din discurs şi din relaţia profesor – elevi. Ţinând cont de conţinutul ce trebuie transmis, o astfel de pedagogie personalizează relaţia educativă, recunoscând centralitatea elevului, cu achiziţiile şi orientările sale culturale. Aceasta permite să se prevină eventualele segregări instituţionale şi favorizează în sânul clasei exprimarea diversităţii în manieră naturală şi fluidă. „Diferitele metode numite *active* şi-au propus întotdeauna aceste scopuri. Prin ele, şi nu prin cele ale pedagogiei tradiţionale, şansele de succes par a fi mai mari" (29).

Pedagogia interculturală plasează elevul în centrul actului educativ, în vederea dotării sale cu instrumentele care să-l ajute să participe cel mai bine la elaborarea câmpului cultural care va fi al său în societatea pluralistă. Educaţia interculturală este superioară simplei transmiteri de cunoştinţe despre „culturile etnice", obiectiv pe care-l vizează, de altfel, obiecte ca geografia, istoria sau economia. Acest demers recunoaşte că actorii relaţiei pedagogice sunt purtători de cultură, ceea ce înseamnă că această relaţie nu este niciodată neutră (sterilă), nu se face niciodată într-un vid cultural. În sfârşit, ea se prezintă ca o relaţie umană de un anumit tip, aceea care condiţionează dezvoltarea persoanei, prin acceptarea printre ceilalţi a fiecăruia aşa cum este el, în anumite condiţii stabilite (30).

(25) Martine Abdallah-Pretceille (1989), *op. cit.*, p. 226.
(26) *Ibid.*, p. 241.
(27) Conseil supérieur de l'éducation (1987), *op. cit.*, p. 14.
(28) *Ibid.*, pp. 14-15.
(29) Carmel Camilleri (1985), *op. cit.*, p. 157.
(30) *Ibid.*, pp. 156-157.

FIŞA VIII

Evitarea relativismului cultural absolut

Un concept umanist

Pedagogia interculturală se sprijină pe luarea în considerare a dimensiunii interculturale a oricărui învăţământ şi pe o înţelegere articulată a conceptului de cultură, care permite acceptarea, chiar micşorarea diferenţelor, deci de a le respecta la alţii, de a le asuma pentru sine, fără ruşine sau culpabilitate şi, mai mult, fără sentimente de superioritate. Interculturalul trimite la un concept umanist care interpretează diversitatea drept capital de forţă chemat să-i ajute pe elevi să profite cât de mult posibil de diverse modele, alegeri şi oportunităţi provenite din constelaţia culturilor. Umanitatea comună este înscrisă în „seria nedefinită a culturilor", şi diferenţa culturală constituie o sursă de îmbogăţire şi de dezvoltare pentru că ea aduce un „plus" de care toţi pot profita. Camilleri precizează că, în această optică, pedagogia interculturală devine adaptarea specifică la scopurile şcolii a strategiei sociale şi internaţionale globale, susceptibilă de a opera transferul bogăţiei culturale de la unii asupra tuturor (31).

Disconfortul de a fi percepuţi ca străini

Acestea fiind spuse, trebuie să evităm a cădea în excesul de a proceda la o valorizare necondiţionată a unor culturi ca „intangibile", la o exaltare a diferenţelor ca atare. De fapt, piedicile relativismului cultural absolut sunt multe şi ameninţă să împiedice demersul intercultural.

De exemplu, admiraţia faţă de culturile prezente în clasă, care încearcă să le conserve în faţa schimbării şi îi obligă pe purtătorii lor să le conserve, este de natură să provoace o accentuare a diferenţelor. De aici, un disconfort potenţial la cei „periferici cultural" şi o întărire a temerii lor de a fi singulari şi străini. De asemenea, „culturile lor de origine" se întâmplă să nu fie decât versiuni „romantizate ale reprezentărilor lor despre propriile origini" cu care elevii acestor etnii au puţine lucruri în comun. Într-un astfel de context, stereotipurile au curs liber şi fac ca interculturalul să eşueze.

O altă tendinţă păguboasă a relativismului cultural absolut este aceea de a categorisi elevii care provin din culturi periferice, scutindu-i de la prescripţiile academice şi de la altele, aplicabile la restul educaţilor. „Acest tratament privilegiat, care provoacă animozitatea celorlalţi, nu le dă sentimentul de modele încărcate de sens spre care să-şi dirijeze eforturile. Îi poate chiar face să creadă că sunt consideraţi mai puţin capabili decât alţii, de unde bănuiala de rasism" (32). Ceea ce trebuie subliniat aici este că pedagogia interculturală nu stabileşte nivelul de performanţă pentru elevi în funcţie de originea lor culturală. Ceea ce ea cere să se „adapteze din punct de vedere cultural şi diferenţiat" sunt, mai curând, procesele de învăţare.

Cultura nu explică toate comportamentele

Relativismul cultural produce un alt efect pervers – orice comportament singular al unui tânăr etnic este o expresie a culturii sale, asupra căreia profesorul ezită să intervină din respect sau „incompetenţă culturală". Pot apărea atunci sentimente de anxietate şi de îndoială asupra legitimităţii profesorului în rolul pe care-l are de jucat. Această conduită, semnalează Camilleri, măreşte nervozitatea elevilor vizaţi, pentru că ei încep să se întrebe asupra aptitudinilor profesorului şi se consideră privaţi de cunoştinţe importante care i-ar ajuta să devină adulţi competenţi în societatea respectivă, la care ei cred că au tot dreptul (33). Elevii „cultural periferici" nu trebuie să fie percepuţi ca abstracţiuni culturale, copii ale sistemului lor de origine. Totuşi, tipul de percepţie este cel care susţine relativismul cultural absolut. Înainte de toate, aceşti elevi sunt copii şi adolescenţi interpelaţi diferit „prin probleme comune ale vieţii şi creşterii: a-şi face prieteni, a-şi stăpâni pulsiunile sexuale, a părea atrăgători". Profesorul relativist nu trebuie să instituie originea culturală ca o barieră de netrecut. Altfel, se operează o „rasializare" a culturii, după care cultura ar influenţa toate atitudinile şi potenţialităţile, ca rasele în teoriile rasiste. Toate trăsăturile şi capacităţile ar fi determinate prin cultură şi s-ar dovedi ireductibile. Această viziune ar deschide calea spre distingerea grupurilor, a străinilor, pe de o parte, şi a naţionalilor, de cealaltă, şi spre construirea unor şcoli separate în numele specificităţii culturale.

Generalizările abuzive

Relativismul cultural absolut riscă să-i globalizeze rapid pe ceilalţi, dispreţuind eterogenităţile şi clivajele care traversează aceste colectivităţi. Se dă dovadă de prudenţă metodologică atunci când se face referire la grupul său de apartenenţă: ceea ce este prezentat suportă nuanţe impuse de realitate. Această tendinţă de a nu gândi în termeni de complexitate atunci când altul este obiectul privirii şi discursului nu este compatibilă cu pedagogia interculturală, care trebuie să „respingă în permanenţă certitudinile pentru a admite probabilul ca modalitate a cunoaşterii" (34).

O altă dificultate a profesorului este aceea de a transcende mozaicul diferenţelor culturale fundamentale care caracterizează clasa pentru a face din ea o comunitate. Unitatea de tip mecanic sau aritmetic cu care şcoala era până acum obişnuită trebuie să facă loc unui nou tip de unitate numită inclusivă, care integrează diversitatea. Provocarea educaţiei interculturale constă în semnalarea diferenţei pentru a o depăşi (35).

(31) Carmel Camilleri (1988), „Pertinence d'une approche scientifique pour une formation par l'éducation interculturelle", în Fernand Ouellet (1988), *op. cit.*, p. 571.
(32) *Ibid.*, p. 572.
(33) *Ibid.*, p. 573.
(34) CEICI împărtășește punctul de vedere că „rasele nu există".
(35) Martine Abdallah-Pretceille (1989), „L'école face au défi pluraliste", în Carmel Camilleri, Margalit Cohen-Emerique, *Chocs des cultures : concepts et enjeux pratiques de l'interculturel.*

FIȘA IX

Înțelegerea fenomenului culturii

Cultura a făcut obiectul unei multitudini de publicații și teorii foarte diverse. Vom reaminti câteva elemente fundamentale despre acest concept în ceea ce privește perspectiva interculturală în mediul pluriretnic.

Asemănări și diferențe

Abordarea interculturală nu trebuie să se focalizeze pe diferențe. Ea presupune considerarea asemănărilor dintre culturi. Aceste asemănări sunt amplificate prin frecvența împrumuturilor, a schimburilor dintre sistemele culturale. Acestea se dezvoltă mai mult prin contacte decât prin evoluțiile lor endogene ; ocazia de a pune în evidență un fenomen, plecând de la anumite exemple istorice, i-ar da școlii o lecție de solidaritate pentru toți și de modestie pentru unii (41).

După O. Klineberg, psihologul G. Allport evidenția că educatorii insistă prea mult asupra diferențelor care există între oameni (popoare), prezentând străinul ca având conduite uimitoare, chiar bizare. El preferă o „enciclopedie de asemănări" care ar sublinia mai ales ceea ce oamenii au în comun. Pentru a înțelege cultura trebuie să ne ocupăm tot atât de mult de asemănări ca și de diferențe și să vedem în ce condiții și cu ce probabilitate apar diferențele (36).

Sacralizarea nepotrivită (nemeritată) a culturilor

E bine să evităm să sacralizăm culturile reificându-le și transformând în absolut valorile lor sau, mai exact, pe cele ale unui anumit moment din evoluția lor. Prin aceasta se anulează funcția lor instrumentală (de adaptare la mediu) și se hipertrofiază funcția lor ontologică (de construire a sinelui), denaturându-se astfel echilibrul lor structural în mișcare (37).

Identitățile culturale în școală

Cultura nu trebuie să fie percepută ca un „corset paralizant pentru elevi, trasând diferențe și stigmatizându-i, ci trebuie să-i pună pe picior de egalitate, pentru a atinge echilibrul optim în problemele externe și interne cu care se confruntă" (38). Pedagogia interculturală trebuie să ajute la evoluții identitare libere. „Nu ține de școală să determine care este identitatea elevilor, nici să aleagă pentru ei o identitate (de origine sau de primire). Important este ca ea să le dea mijloacele de a-și diversifica referințele, în special de a trăi în toată legitimitatea diversele modalități culturale ale mediului lor" (39).

Culturi și societate

„Sistemul cultural numit național nu va fi altceva decât o formațiune care să facă loc subculturilor grupurilor dominante ale fiecărei societăți..." (40).

„Nici o societate nu poate exista dacă nu există un minimum de unitate în reprezentările și conduitele sale. De aceea, ea nu poate suporta diversificarea dincolo de punctul în care contradicțiile valorilor vor produce pulverizarea consensului minimal care să-i permită

existența : a ajunge la prăbușirea grupului sub pretextul admiterii tuturor diferențelor ca legitime, ar însemna să se taie creanga pe care culturile sunt așezate..." (41).

(36) Carmel Camilleri (1988), *op. cit.*, p. 575.
(37) Martine Abdallah-Pretceille (1986), „Vers une pédagogie interculturelle, Paris : Publications de la Sorbonne", Institut national de recherche pédagogique, p. 75.
(38) Carmel Camilleri (1988), *op. cit.*, pp. 576-577.
(39) *Ibid.*, p. 577.
(40) *Ibid.*, p. 579, citat de Micheline Rey.
(41) *Ibid.*, p. 578.

FIȘA X

Favorizarea procesului de conștientizare

Pedagogia interculturală ghidează relațiile școală – familie, ca și serviciile educative, relațiile profesor – elevi, climatul școlar (toleranță față de diversitate și pluralism și intoleranță față de discriminare), deschidere față de lume... Pentru a-și asigura eficiența, face apel la activități de învățare care ating diferite laturi și vizează un proces de conștientizare de sine și a altora.

Trei dimensiuni esențiale

După Beauchesne (42), acest proces de conștientizare cuprinde trei dimensiuni :
- o dimensiune personală (evidențierea stilurilor și a modurilor de viață, expresie a percepțiilor față de diferitele grupuri etnice, considerarea culturii subiective a indivizilor) ;
- o dimensiune interpersonală (valorificarea diferențelor și, mai ales, a similitudinilor dintre grupuri, lupta contra prejudecăților, discriminărilor și rasismului, colaborare și întrajutorare între diferite grupuri, luarea în considerare a dezvoltării lingvistice globale a elevului) ;
- o dimensiune extrapersonală (reliefarea aporturilor diverselor grupuri, identificarea barierelor din calea deplinei participări a tuturor elevilor, inițierea unei subculturi a școlii).

Diverse niveluri de conștientizare

Majoritatea acestor elemente sunt menționate și de Benoit (43), care propune, totuși, o altă nomenclatură, gravitând în special în jurul nivelurilor de conștientizare. Demersul propus comportă cinci etape : *a se informa*, *a comunica*, *a coopera*, *a conștientiza* și *a modifica*. Aceste etape comportă activități de declanșare și activități de conștientizare care se articulează în timp. Acest drum este prezentat în tabloul care urmează, unde se înscriu, față în față, intențiile vizate, tipul de activitate și constatările sau ideile-cheie care trebuie evidențiate.

Observațiile metodologice care însoțesc acest proces de conștientizare indică :

„Demersul poate face obiectul unei planificări pedagogice riguroase : se pot inventa activități specifice pentru fiecare dintre etape, se pot conduce elevii către recunoașterea și administrarea (*prise en charge*) condiționărilor lor culturale. O astfel de planificare este exigentă, reclamă timp și activități eficiente. Putem utiliza procesul ca un cadru de referință care să servească la situarea activităților pe care le propunem și pe care le inventăm în raport cu interculturalul" (44).

Perspectiva CIVIC

Semnalăm, în plus, un model de activități pedagogice interculturale, perspectiva CIVIC, care se inspiră din categorisirea lui Benoit și care propune activități pe *cinci mari teme* ale căror prime litere formează acronimul CIVIC. Temele sunt : Cultură, Informare, Valori, Interacțiune, Comunicare.

- Activităţi despre cultură (elementele unei teorii generale a culturii, asemănări şi diferenţe între culturi, prejudecăţi şi stereotipuri, identitate culturală, integrare etc.) ;
- Activităţi de informare (este adecvat să furnizăm o informaţie asupra culturilor, nu numai de tip descriptiv, ci, înainte de toate, de tip genetic şi explicativ. Acestea trebuie prezentate ca formaţiuni elaborate de societăţi pentru a răspunde, printre alte mijloace, la provocările mediului. Trebuie spus că ele se schimbă natural – după cum arată şi istoria –, o dată cu evoluţia problemelor pe care le întâlneşte societatea. Ar fi bine să se demonstreze acest lucru pe cultura naţională. Multe asemănări ar putea apărea astfel, faţă de problemele analoage, în reacţiile colective ale comunităţilor, ceea ce ar ajuta la lichidarea anumitor stereotipuri, a anumitor complexe de superioritate sau de inferioritate a unora şi a altora...) ;
- Activităţi despre valorile corelate pluralismului (toleranţă, umanitate comună, respectarea demnităţii umane şi a drepturilor omului, dreptate, stimă de sine etc) ;
- Activităţi care să favorizeze interacţiunea (pedagogia cooperării) ;
- Activităţi de comunicare (cu accent pe coduri culturale şi stiluri de comunicare).

Activităţi experienţiale

Pe marginea acestor tipologii, este important să observăm că activităţile pedagogice interculturale ar trebui să se bazeze cât mai mult pe situaţiile experienţiale. Acestea sunt explicitate în următorii termeni : „punctul de plecare nu este manualul sau cursul magistral, ci comportamentul şi experienţa personală a copilului într-un anumit număr de activităţi şi situaţii, în clasă, ca şi în exterior. Pornind de aici, copiii generalizează : iau distanţă în raport cu ei înşişi şi compară experienţa personală cu alte experienţe şi situaţii ; ei formulează astfel teorii asupra fiinţelor umane şi a societăţilor, care îi vor ajuta să răspundă la întrebări de genul «de ce» şi «cum». Un avantaj suplimentar al unui astfel de demers este că tinde să evite simplificarea excesivă şi să dezvolte gândirea critică. Elevii devin conştienţi de complexitatea propriului comportament, de dificultatea descrierii proceselor care i-au condus la adoptarea unei decizii sau a alteia. Învaţă astfel să fie mai prudenţi în judecăţile şi concluziile pe care le emit asupra oamenilor şi evenimentelor" (45). Aceste activităţi experienţiale sunt urmate de discuţii, analizate şi obiectivate. Acestea sunt abordările noi, construite pe constituirea unei trăiri comune care identifică grupul-clasă. Obiectivele interculturale vor fi cu atât mai bine atinse, cu cât ele vor depăşi cadrul clasei şi vor conduce proiectul educativ. Pornind de la principiul că realizarea unui proiect de ansamblu al şcolii este de natură să răspundă cel mai adecvat exigenţelor impuse de şcoala plurietnică, să amelioreze calitatea raporturilor pe care elevii le au cu instituţia lor şcolară (46), este recomandat ca interculturalismul să nuanţeze toate dimensiunile proiectului educativ, identificate de Benoit şi Ouellet (47).

(42) Andre Beauchesne (1988), *Dix principes de pédagogie interculturelle*, Québec, pp. 39-43.
(43) Francine Benoit, *Processus de conscientisation appliqués à l'apprentissage*, extras din reprezentarea societăţii din Québec în manualele şcolare, Québec : Ministerul Educaţiei, Direcţia generală de resurse didactice şi formare la distanţă, Direcţia de resurse didactice şi documentare.
(44) Carmel Camilleri (1985), *Anthropologie culturelle et éducation*, Paris ; UNESCO, Delachaux & Niestlé, p. 157.
(45) Martine Abdallah-Pretceille (1985), *op. cit.*, p. 209.
(46) Michel Claes (1991), „Socialisation des adolescents en contexte multiethnique", în Michel Page, F. Ouellet, *Pluriethnicité, éducation et société. Construire un espace commun*, Québec, Institut québecois de recherche sur la culture, pp. 530-538.
(47) Francine Benoit, Fernand Ouellet (1990), *Vers une pédagogie interculturelle*...

FIŞA XI

Practica metodei de infuzare

Diversele activităţi susceptibile de a contribui la o sensibilizare interculturală pot fi realizate autonom, fără legătură cu învăţământul formal. Dar, ţinând cont de constrângerile de timp la care sunt supuşi profesorii în practică, este îndoielnic ca aceste activităţi să se repete frecvent. Pe de altă parte, activităţile interculturale au mai multe şanse de a fi încununate de succes dacă sunt integrate în materii diferite. În acest sens, infuzia reprezintă una dintre metodele posibile. În timp ce permite realizarea obiectivelor învăţării, această metodă permite integrarea în învăţământ a obiectivelor formării interculturale, care sunt, adesea, foarte apropiate de cele fixate de programa de studii. Această metodă constă în a integra un principiu, un concept într-o lecţie, în aşa fel încât el îi dă o anumită coloratură şi un sens nou. Profesorul îşi pregăteşte lecţia şi caută să găsească un fragment sau un mijloc care să-i permită să introducă conceptul sau principiul selectat. Astfel, o lecţie despre regulile gramaticale care porneşte de la un extras din povestea *Scufiţa roşie* capătă o altă dimensiune dacă se dezvoltă pornind de la texte despre fenomenul migrator, despre diversitatea etnoculturală, despre un fapt de cultură sau despre valorile pluraliste. Într-un astfel de caz, nu numai cunoştinţele academice sunt importante, ci şi mijloacele necesare pentru a le dobândi. Aceste mijloace permit prezentarea unei realităţi, poate, mai încărcate de sens pentru elev, pentru faptul că ea face parte din mediul său. Mijloacele furnizează şi elemente care trebuie urmărite în cadrul etapei de obiectivare, obiective ale formării interculturale care altfel n-ar fi fost abordate.

Cercetată timp de mai mulţi ani în SUA, infuzia presupune ca profesorul să fie deja sensibilizat, să ştie ce elemente trebuie să pună în valoare. Infuzia se prezintă ca o „integrare de materii" luată în sensul său larg, ceea ce o face compatibilă cu pedagogia interculturală, care privilegiază o abordare interdisciplinară. Totuşi, aplicarea mecanică a metodei infuzării ar putea lăsa impresia că pedagogia interculturală nu cere decât o adaptare tehnică.

FIŞA XII

Eficienţa pedagogiei cooperării

Printre strategiile de sprijin ale pedagogiei interculturale se află şi pedagogia cooperării, ca manieră de a organiza învăţământul plecând de la principiul interdependenţei şi punând în valoare întrajutorarea elevilor. Concret, ea constă în „ansamblul de proceduri din sala de clasă, unde elevi cu diferite abilităţi (şi din diferite grupuri etnoculturale) muncesc în echipe de patru până la şase membri. Utilizând tehnici cum ar fi Stad, Jigsaw, Coop-coop, ei cooperează unii cu alţii în scopul de a învăţa materialul academic".

Apropierea interetnică

Pedagogia cooperării plasează elevi de etnii diferite în grupuri cooperative, în care fiecărui membru i se încredinţează un rol de o egală importanţă în atingerea scopurilor urmărite de grup. Se satisfac astfel condiţiile necesare armoniei în interiorul grupurilor după teoria lui G. Allport. Kagan, un cercetător american care reia această teorie, observă o creştere a relaţiilor interetnice pozitive la elevii din clasele care fac apel la echipe de învăţare integrate. „În general, prieteniile dintre membrii diferiţi etnic sunt ameliorate în clasele care utilizează pedagogia cooperării în comparaţie cu clasele-martor". Această apropiere interetnică se articulează în jurul relaţiei cu celălalt, astfel că ea îi interesează pe practicienii pedagogiei interculturale.

Luarea în considerare a celuilalt

Pedagogia cooperării îi pune în relaţie pe cei „distincţi din punct de vedere cultural" şi oferă mijloacele de a combate izolarea elevilor în clasă (izolare indusă, eventual, prin modurile de învăţare competitive şi individuale). Ea presupune o luare în considerare a celuilalt, o recunoaştere reciprocă deschizând calea unei deschideri orizontale în care elevii sunt determinaţi să ţină cont de colegii lor în urmărirea scopurilor comune.

Recunoaşterea şi respectarea specificităţii fiecăruia

După exemplul discursului intercultural care recunoaşte contribuţia fiecăruia dintre grupurile etnoculturale la construirea societăţii, pedagogia cooperării subliniază aportul fiecărui elev la munca în echipă ; sarcinile sunt distribuite astfel încât fiecare elev are o specificitate care participă la ansamblu. În metoda Jigsaw, elevii sunt grupaţi în echipe de câte 4 sau 5 şi fiecare partener este responsabil de un segment precis al lecţiei, în care el trebuie să devină un expert. Experţii se regrupează după subiectele respective şi-şi desfăşoară activitatea de învăţare. Apoi, ei se întorc în echipa de bază pentru a le împărtăşi celorlalţi membri ai grupului ceea ce ei au învăţat.

Solidaritatea obiectivă într-un proiect comun

În pedagogia cooperării, coechipierii au nevoie unii de ceilalţi pentru a îndeplini sarcina. Realizarea proiectului este tributară aporturilor individuale, fie că e vorba de o materie de învăţat sau de o problemă de rezolvat. Un astfel de demers trezeşte sentimentul de apartenenţă la grup, creând interdependenţă între elevi, aşa cum face interculturalul, determinând interacţiuni pozitive între purtătorii de cultură pentru construirea unui spaţiu comun.

Îmbogăţirea colectivă

La fel cum educaţia interculturală recunoaşte îmbogăţirea socială adusă de diversitatea etnoculturală, tehnicile cooperării favorizează o dezvoltare colectivă participând la ameliorarea randamentului clasei în general şi al indivizilor în particular. Această ameliorare este determinată de luarea în considerare a diversităţii stilurilor de învăţare ale elevilor printr-o diversitate a stilurilor de predare. Astfel, unul dintre fundamentele pedagogiei cooperării este ideea că nici unul dintre noi nu este atât de inteligent şi de performant cum suntem noi toţi împreună. Reuşita şcolară, ca şi o imagine pozitivă din partea colegilor concură la creşterea stimei de sine, garantă a capacităţii de a stabili relaţii cu celălalt (care să fie impregnate de respect şi toleranţă) şi a înscrierii într-o comunicare interculturală.

Despre o practică a relaţiilor interculturale

Pedagogia cooperării vizează dimensiunea emotiv-afectivă a elevilor pe care îi pune în interacţiune directă. Ea reprezintă astfel un canal prin care subiecţi ai diferitor socializări descoperă alteritatea şi alte modalităţi de a da un sens lumii. Mai mult, orice învăţare cooperativă comportă o fază de obiectivare, sub formă de întoarcere, a procesului trăit în grup, în acelaşi mod în care educaţia interculturală cere centrarea reflecţiei asupra relaţiei cu celălalt.

Abilităţi sociale şi climat

Eficacitatea muncii cooperative se bazează în mare parte pe forţa coezivă şi pe stabilitatea grupului care există numai dacă fiecare dintre membri îşi găseşte locul şi dacă contribuţia sa este apreciată. Pentru aceasta, este important să se dezvolte la elevi un anumit număr de abilităţi de bază, cum ar fi : să se asigure de asentimentul celorlalţi, să-i încurajeze, să li se

adreseze membrilor grupului folosind numele lor, să-şi împărtăşească impresiile, să îşi exprime politicos dezacordul, să asculte activ persoana care vorbeşte etc. Aceste diverse abilităţi permit crearea unui climat favorabil schimburilor şi interacţiunilor pozitive. Un astfel de climat diferă de cel ostil, care poate apărea în clasele caracterizate de o puternică competiţie, şi se dovedeşte un factor care facilitează ancorarea în valorile interculturalismului.

Strategia educativă care conduce elevii la lucrul în echipă într-o manieră structurată şi interactivă contribuie la formarea pluralismului cultural. Ea are în comun cu educaţia interculturală fundamente ca luarea în considerare a celuilalt, interdependenţa obiectivă şi pozitivă a partenerilor, îmbogăţirea colectivă indusă de diversitate, o practică a relaţiilor interpersonale etc. Travaliul cooperativ ne învaţă diverse abilităţi sociale a căror aplicare instaurează în clasă un climat de respect, dialog, colaborare, chiar de empatie, care defineşte un teren propice relaţiilor interculturale.

EDUCATION. DIMENSIONS CULTURELLES ET INTERCULTURELLES

Résumé

La pédagogie interculturelle suppose un champ théorique vaste, interdisciplinaire, où les données de la psychologie, de la pédagogie, de la sociologie, de la biologie, de l'anthropologie, de la politologie, etc. vont se corréler et se compléter pour constituer un édifice épistémologique capable d'offrir les solutions pratiques les plus valides. Si jusqu'à présent la recherche a mis l'accent sur la valorisation des idées et des thèses de la psychologie et de la pédagogie, et si l'on assiste à l'apparition d'un domaine distinct des sciences de l'éducation (la pédagogie interculturelle), on peut dire cependant que la perspective philosophique sur cette question n'est pas suffisamment développée.

On peut affirmer que toute approche pratique destinée à découvrir et à gérer les situations multiculturelles doit être précédée par une approche théorique, par la préoccupation de fonder les finalités, par une sélection des meilleures méthodes de recherche et par une analyse des possibilités pratiques d'intervention dans le champ éducatif. En effet, toutes les démarches au niveau pratique peuvent s'avérer efficaces si elles s'accompagnent d'une philosophie. La pédagogie interculturelle ne se réduit pas à des prescriptions strictement techniques, à un ensemble de mesures à impact pratique immédiat. Ce que nous voulons suggérer, c'est que la limitation pragmatique est tout aussi désavantageuse que la perspective exclusivement philosophique, spéculative. La continuité et la corrélation des deux pôles de l'interrogation sont à préférer à une perspective unilatérale.

Par rapport à cette problématique, la philosophie aura en vue la mise en question de tout ce que nous pouvons connaître ou entreprendre ; autrement dit, elle visera les prémisses et les fins d'une éducation différenciée, en fonction du potentiel culturel variable. De ce point de vue, la philosophie pourrait s'avérer utile dans l'effort de répondre aux questions suivantes :

1. Quelle instance a le droit d'émettre des critères de classification des individus selon des dimensions culturelles ?
2. Qu'est-ce qu'éduquer pour la diversité, quelle est la finalité de cette activité et quel est le critère d'une éducation réussie pour chacun ?
3. Quelle est la motivation réelle d'une fin éducative, au-delà de son expression verbale ?

4. La fin n'est-elle pas déterminée à son tour par des prémisses idéologiques, économiques, raciales, etc., souvent délibérément masquées?
5. Quel est le rapport entre l'autonomie et l'hétéronomie dans la définition des buts (autrement dit, l'éduqué est-il libre de se fixer un but ou celui-ci est-il imposé de l'extérieur et est-il l'apanage de l'éducateur) ?
6. Quelles sont les répercussions d'un traitement différencié dans le temps et l'espace ? Celle-ci sont-elles uniquement positives ?

Nous croyons que nous ne pouvons répondre à ces questions qu'avec gravité et responsabilité philosophique. La philosophie de l'éducation interculturelle peut s'expliciter à deux niveaux relativement distincts : la dimension axiologique et la dimension épistémologique.

La dimension axiologique (ou des valeurs impliquées)

L'axiologie étant la théorie des valeurs, cette dimension se propose d'identifier les valeurs et les incidences spirituelles qui fondent l'éducation en contexte multiculturel. L'éducation interculturelle n'est pas un but en soi, mais se rapporte à une certaine conception de l'existence et de la hiérarchie sociale. Les enfants seront assistés et encouragés à développer les compétences relationnelles qu'ils manifestent dans certains domaines (intellectuel, linguistique, artistique, sportif, etc.), mais cela dans la stricte dépendance de la formation d'une compétence culturelle optimale. Autrement, on ne crée que des individus unilatéraux, des êtres figés dans des cultures uniques.

L'éducation interculturelle représente une forme de réponse au pluralisme culturel. Par elle, en partant de l'affirmation de chaque culture avec ses normes spécifiques, on aboutit à une synthèse d'éléments communs, pour constituer un milieu formateur qui sera la base des bonnes relations au niveau régional ou mondial, en vue de la construction d'une civilisation nouvelle. En acceptant des principes tels que la tolérance, le respect réciproque, l'égalité ou la complémentarité des valeurs culturelles, etc., l'école tirera profit des différences culturelles et des valeurs spirituelles locales, mais les raccordera, en même temps, aux valeurs générales de l'humanité. Et cela en préparant l'élève à recevoir les valeurs générales capables de favoriser l'intégration, mais sans le priver des valeurs collectives ou spécifiques par lesquelles, finalement, il „entrera" et s'intégrera dans l'horizon de plus en plus vaste, de plus en plus nuancé de la culture mondiale.

On sait que les valeurs contribuent à l'établissement d'un horizon d'attitudes et de préférences qui joue un rôle d'orientation pour l'homme. Nous faisons appel aux valeurs „partout où nous avons affaire à une rupture de l'indifférence ou de l'égalité entre les choses, partout où l'une d'elles doit être mise avant une autre ou au-dessus d'une autre, partout où elle lui est jugée supérieure et mérite de lui être préférée". La valorisation, au sens d'attribution d'une valeur, intervient généralement pour masquer ou atténuer une insatisfaction, un manque, une carence. Elle est le signe que l'homme ne reste pas neutre devant les choses. Il existe une affinité organique entre l'objet susceptible d'une valorisation et l'individu susceptible de l'incorporer. „Si dans ton esprit, écrit le philosophe roumain Pius Servien, il n'existe pas de temple, n'espère pas l'apparition d'une divinité."

En tant que possesseur et créateur de la culture, l'homme est le seul en mesure de mettre en valeur ses réalisations. La culture est „surtout et d'abord ce qui se fait et ce qui existe comme ayant du sens dans une communauté particulière". Les produits culturels posent leur „candidature", par l'intermédiaire de l'homme, au statut de valeurs. Ils quittent la condition d'une existence neutre pour parvenir à l'existence guidée et innervée par le sens, en vertu d'un *référentiel axiologique* mis en place dans chaque processus d'évaluation.

Nous comprenons par référentiel axiologique la totalité des valeurs initiales, incorporées par le sujet, qui conditionnent l'adjonction des valeurs supplémentaires. Il vise l'ensemble de motivations individuelles et des normes supra-individuelles, intériorisées par le sujet, qui sont mises en place dans chaque acte de valorisation. Le référentiel axiologique suppose tant des aspects relativement stables (traits de caractère, degré d'enculturation, etc.) que les éléments variables actualisés par le contexte de la valorisation (le climat socioculturel, le cadre idéologique, les événements accidentels).

Du point de vue ontogénétique, le cadre référentiel se construit dans le processus d'enculturation, par assimilation individualisée des valeurs-repères, désirables ou recommandées à un moment donné par les adultes. En même temps, il doit rester une réalité perméable à de nouveaux stimuli culturels, assurant de la sorte sa fonctionnalité et son caractère opérationnel en accord avec les changements potentiels. Mais le référentiel axiologique est lui-même une valeur culturelle acquise, qui conditionne l'assimilation d'autres valeurs. Le réajustement „de l'intérieur" se réalise d'après des critères déjà supposés. Nous sommes en présence d'un développement, en quelque sorte, autogénérateur et autotélique, en ce sens que le référentiel axiologique est à la fois son origine et sa fin.

C'est le référentiel axiologique qui modifie le statut des choses et des événements. En fait, du point de vue ontique, c'est à dire de la réalité concrète, l'existence est toujours neutre et se suffit à elle-même. Ce sont les coordonnées des valeurs qui changent l'importance des choses selon les cadres différents de compréhension et de valorisation. Du point de vue génétique, le cadre référentiel est structuré par l'assimilation individualisée des repères exprimés en valeurs désirables ou recommandées à un moment donné. Simultanément, il doit rester une réalité perméable aux nouveaux stimuli culturels pour régler ou gérer l'absorption des autres valeurs potentielles. Le référentiel axiologique constitue lui-même une valeur culturelle acquise qui conditionne l'assimilation et la stratification des valeurs suivantes. Ainsi donc la culture génère la culture. Nous assistons dans ce cas à une structuration autotélique de la valeur-repère. On peut s'interroger sur la capacité de ce noyau primaire à assimiler les nouvelles valeurs. Les nouveaux critères axiologiques sont peut-être une sorte de prolongement qualitatif des premières fixations et non pas une altération, c'est à dire une restructuration due à des influences extérieures. Si les éléments ajoutés ne sont qu'un prolongement „mimétique" du référentiel initial, alors nous sommes obligés de nous poser des questions au sujet de la première formation axiologique. Dans ce cas, la capacité du référentiel à discriminer la nouvelle réalité culturelle est très limitée. On ne pourra s'approprier que les éléments „sur mesure" des cadres préfabriqués. Mais nous croyons qu'en réalité il s'effectue un

développement cumulatif et sélectif par l'addition permanente de nouveaux critères de valeurs au référentiel axiologique. Puisque nous sommes sous la pression des changements du monde qui nous imposent de nouvelles règles et rigueurs (quelques-unes tout à fait imprévisibles), il est obligatoire de modifier à certains moments les paradigmes d'appréciation des choses.

La multiplication des contacts avec les stimuli culturels, entraînant la destruction de la rigidité du référentiel axiologique par la suspension de certains repères, le glissement vers des repères périphériques et l'adoption des nouveaux cribles de hiérarchisation, crée la prémisse de la restructuration de ce référentiel. La formation d'un référentiel redimensionné ou entièrement nouveau rendra possible la „lecture" des nouveaux aspects qui étaient jadis ignorés. Ainsi, la dimension autotélique, autoconstructrice du référentiel axiologique lui imprime la qualité d'être opérant même dans les cas inédits, virtuels.

Une authentique compétence culturelle ne peut être acquise sans une compétence axiologique qui constitue un résultat de la conscience axiologique. La compétence axiologique ne signifie pas seulement la capacité de discriminer correctement les valeurs, mais aussi celle d'instituer rapidement des échelles de valeurs et des repères pour y rapporter les produits culturels virtuels. La compétence culturelle ne peut être réduite seulement à la connaissance et à l'appropriation de tels codes ou conventions culturels, utilisés pour le décodage des biens culturels. *Elle vise notamment la capacité d'inventer de nouveaux codes de référence et de découvrir de nouvelles connexions dans les systèmes de valeurs*. Bref, elle suppose une certaine „créativité" et „productivité" dans le champ des critères axiologiques. Ces objectifs sont justifiés parce que les critères de hiérarchisation sont mobiles et changeants comme les objets qui y sont triés. Ces critères ne peuvent pas être tout à fait préétablis ; certains doivent être structurés de manière conjoncturelle. D'autant plus que la réalité vient détruire les vieux paradigmes utopistes. Les critères de valorisation ne sont pas seulement généraux, universellement valables – comme on a voulu le dire pendant une certaine période. L'attitude qui prétend retenir ce qui est général et qui est si intolérante pour ce qui est déterminé et précis, méprise l'être particulier, qui pourtant nous caractérise. Discuter des choses „en général" signifie parfois être loin de l'homme, être même contre lui. En conséquence, nous plaiderons pour une pluralité de critères d'évaluation auxquels tous les élèves pourront arriver grâce à un travail laborieux, conséquent et discipliné, de „purgation" par le contact avec toutes les cultures véritables.

Les critères axiologiques seront ainsi ouverts à la culture en train de se faire. Il est nécessaire d'y incorporer des valeurs valables *hic et nunc* aussi bien que les valeurs désirables. Le choix du moment ou de la situation la meilleure pour mettre en opération une valeur impose une autorégulation perpétuelle des critères de valeurs. La multiplication des phénomènes culturels et la rapidité de leur déroulement rend caduque l'identification *a priori* des critères que les consommateurs de culture connaîtraient immédiatement. Dans un autre ordre d'idées, il n'est pas toujours nécessaire de prescrire rigoureusement ce qui est bon et ce qui est faux en matière de culture. Les normes institutionnalisées deviennent – en grande partie – caduques dans le contexte de démocratisation, de libéralisation et de multiplication des échanges. Ces indications extérieures doivent être remplacées par une compétence axiologique, c'est-à-dire une

ouverture, une prédisposition de l'individu pour le dialogue et la réceptivité permanente envers tous les stimuli culturels de l'environnement.

Il n'existe pas de schémas standardisés pour l'attribution de valeurs qui soient valables pour tous les individus et tous les contextes éducatifs. De là viennent les problèmes délicats qui incomberont l'éducation, dans la perspective ci-dessus. D'un certain point de vue, les valeurs culturelles sont les plus périssables. Ce qui à un moment donné a été considéré comme valeur scientifique, artistique, philosophique, politique, peut être converti par le temps et le contexte socioculturel en non-valeur (tout comme certains produits culturels, indésirables au départ, finissent par être perçus comme des valeurs). Le temps et le contexte socio-politique peuvent éroder ou ennoblir certaines valeurs. Eduquer pour des valeurs fixes (même si celles-ci sont justifiées dans un climat socio-historique), ou à partir de valeurs certaines (sanctionnées comme telles par une tradition culturelle) est une chose bonne, mais insuffisante du point de vue des exigences de l'éducation interculturelle. *Eduquer pour et par l'expérience de la valorisation*, en se fondant sur et en ayant pour but l'autonomisation culturelle, voilà le chemin et le point fort de l'éducation pour et par les valeurs diversifiées. On éduquera non seulement dans l'esprit d'une culture déjà existante, mais encore dans la perspective d'une culture possible (dont les repères sont préparés dès maintenant par ces schémas d'approche). Ce sont *l'ouverture vers l'avenir et l'horizon des besoins* qui doivent être formés par divers moyens éducatifs. Sans ces exigences, la culture peut rester un conglomérat d'idées abstraites, des choses dont tout le monde parle, une aspiration sans aucune perspective. L'éducation aux valeurs transcende ainsi le culturel et le forme à percevoir et à intégrer les valeurs potentielles – qui ne sont pas encore connues mais qui seront appropriées – en vertu de l'autonomie et l'autodétermination axiologique.

La compétence axiologique représente la capacité du sujet à évaluer son milieu culturel de manière opératoire, indépendamment de certaines hautes valeurs constantes très abstraites (le bien, le beau, la vérité). Elle vise la possibilité du sujet de saisir et d'intégrer tout seul les nouveaux stimuli culturels avec lesquels il entre en contact à recourir à de nouvelles grilles de lecture et de hiérarchisation des éléments culturels.

La personnalité authentique ne peut pas se former en l'absence d'une compétence axiologique. Dans le contexte de la multiplication des valeurs, la compétence axiologique ne réside pas uniquement dans la capacité de discriminer correctement les valeurs. Elle suppose aussi la nécessité de fixer d'une manière opératoire des échelles et des repères axiologiques auxquels on pourra rapporter les différentes connaissances, et l'assimilation de certains codes ou conventions culturels utilisés dans le décryptage des biens culturels. Elle vise surtout la capacité d'imaginer des nouveaux codes de référence ou de découvrir de nouvelles connexions dans les systèmes de valeurs.

La culture même se transforme en compétence pour celui qui la possède. La personnalité culturelle, caractérisée par la disponibilité à l'assimilation, l'organisation et le transfert des connaissances, constitue l'objectif principal de la formation authentique. La compétence culturelle n'est pas la somme des connaissances consacrées et acquises, mais l'aptitude à structurer et à valoriser ce qui se présente comme une nouvelle connaissance, idée ou théorie. Dans un de ses derniers ouvrages, Olivier Reboul parle de

trois variantes de la compétence culturelle : la *compétence fondamentale*, celle que chaque enfant doit acquérir pour devenir un adulte critique et non pas une machine économique ou une annexe ; la *compétence spéciale*, qu'il peut obtenir dans son métier, mais aussi par des activités sociales ou intégrées aux loisirs ; la *compétence d'être* qui lui permet de devenir un être responsable et autonome, capable de juger la réalité avec maturité et sagesse. Ces compétences (manifestées dans la famille, la formation, l'emploi, la profession, l'entreprise, l'habitat etc.) forment des configurations dynamiques qui peuvent assurer la cohérence de l'individu. La culture donne à l'individu la possibilité de se retrouver comme entité dialectique tout à fait ouverte.

La formation d'une conscience axiologique caractérisée non seulement par l'aspiration à certaines valeurs et par la disponibilité envers la valorisation de l'appétit de transcendance (c'est à dire le besoin de sortir de l'immédiat, de se placer à une certaine distance d'un espace existentiel circonscrit, le désir permanent de se situer dans un horizon de stabilité et d'autorité axiologique), mais aussi par les attitudes et comportements correspondant à ces aspirations, tout cela semble représenter des objectifs qui de nos jours deviennent prioritaires.

Nous soutenons l'idée que la formation d'une attitude interculturelle est nécessaire à l'analyse et à la mise en valeur de la compétence axiologique. Car dans les milieux pluriculturels, le traitement des différences devient de plus en plus complexe.

L'exigence de l'interaction des cultures, dans le contexte de l'éducation interculturelle, impose quelques stratégies :

- l'analyse et l'appropriation par l'éducateur des traits culturels du groupe dont font partie les élèves ;
- l'introduction optimale de l'enfant dans son propre espace culturel, afin de lui permettre d'acquérir les instruments culturels du base ;
- l'effort pour diriger l'appétit culturel de l'individu vers des stimuli culturels qu'il ne connaît pas encore ;
- la création des conditions favorables pour que l'enfant connaisse, respecte et expérimente lui-même des éléments culturels étrangers ;
- la pratique d'exercices d'empathie, pour que les élèves puissent penser et sentir comme les autres ;
- l'organisation de rencontres effectives avec des enfants provenant de cultures différentes, pour que ceux-ci aient aussi la possibilité de se manifester sur le plan culturel.

Partant des exigences déjà mentionnées, on peut structurer les objectifs axiologiques d'une éducation interculturelle. On fera en sorte que les élèves :

a) disposent d'instruments qui leur permettent une appropriation intellectuelle et spirituelle de la réalité ;
b) accèdent à un certain degré d'autonomie dans le processus d'apprentissage et d'éducation ;
c) soient capables de sélectionner et de synthétiser les divers stimuli culturels ;
d) disposent des moyens de connaître les valeurs inconnues ou non encore expérimentées ;
e) acquièrent un éventail de valeurs ample et profond ;

f) aient la capacité d'opérer des connexions entre valeurs culturelles et d'aborder des segments de la culture mondiale de manière comparative ;
g) soient attachés aux valeurs fondamentales ;
h) soient perméables aux valeurs possibles ;
i) aient le courage d'émettre des jugements de valeur ;
j) aient la capacité de réévaluer le même objet, la même situation dans des perspectives diverses pour aboutir à une nouvelle (ou à la même) appréciation ;
k) aient la possibilité de corriger leur échelle de valeurs ou d'en proposer une autre.

Le principe interculturel est applicable, à notre avis, à deux plans au moins :

– au plan synchronique, pour mieux comprendre les gens qui appartiennent aux cultures différentes mais qui vivent dans le présent historique ; c'est le sens courant de l'interculturel et le domaine théorique le plus développé ;
– au plan diachronique, comme moyen de faciliter la rencontre entre expressions différentes de la même culture mais appartenant à des périodes différentes, afin de faciliter l'entrée authentique des contemporains dans les cultures du passé de l'humanité ; c'est un domaine de réflexion moins abordé mais qui peut réserver beaucoup de suggestions heuristiques, même pour la dimension synchronique de l'interculturel. L'hypothèse interculturelle pourra ainsi mieux présider à l'acte de résurrection d'une culture considérée comme „morte", grâce à une sorte de compréhension „sympathique" d'autres valeurs que les valeurs habituelles.

On peut considérer la culture contemporaine comme une suite de traductions/transformations constantes de quelques motifs de base. C'est par „traduction", c'est à dire par transcription, transposition, réitération, variation, que les structures profondes de la culture („les universaux culturels", „les invariants") sont actualisées en „structures de surface" contextualisées aux références socioculturelles déterminées. Les configurations spirituelles occidentales sont des variations thématiques de motifs qu'on peut retrouver dans toute culture de l'humanité. Les renaissances culturelles ne sont que des mutations d'accents, des redécouvertes d'expressions occultées, des réinstallations de certains codes oubliés. La nouvelle expression culturelle se présente à l'intérieur et sur la base d'une accumulation préexistante. Notre tradition culturelle s'installe sur la même „syntaxe" dimensionnée sur et par le même être qu'est l'homme du présent et celui de toujours.

La dimension épistémologique (ou théorique, visant le savoir pédagogique)

L'épistémologie étant l'étude critique des sciences, cette dimension vise la qualité de la théorie, la congruence explicative et l'efficacité pratique du système théorique. La recherche pédagogique doit être gouvernée par une pensée déontologique et épistémologique, en sorte que les résultats s'inscrivent dans la perspective des valeurs prioritaires. Nous pensons qu'il faut joindre à la pédagogie une philosophie de la recherche qui lui permettre d'accéder à une dignité épistémique et pratique. L'épistémologie pédagogique doit réaliser une critique solide de la méthodologie de la recherche pédagogique, en vue de l'expérimentation des outils théoriques et de la validation des moyens d'investigation qui se sont avérés efficaces. L'appui scientifique

de l'inventaire théorique assurera aux idées pédagogiques une plus grande crédibilité et une force d'impact sur les réalités qui ont fait l'objet de la recherche. Cette nouvelle préoccupation pourrait aspirer au statut de science de l'éducation appelée épistémologie pédagogique.

L'épistémologie pédagogique a comme préoccupation centrale la construction d'une théorie pédagogique :

- consistante du point de vue formel,
- pertinente du point de vue axiologique,
- adéquate du point de vue praxéologique.

L'épistémologie pédagogique doit conférer un caractère explicitement scientifique à la recherche pédagogique par l'élimination de l'abus d'empirisme, du dilettantisme et du cliché interprétatif, par la réalisation d'une analyse logique du langage pédagogique, par la délimitation et la structuration des méthodes pertinentes pour expliquer les phénomènes éducatifs. En même temps, l'épistémologie pédagogique pourrait avoir un impact direct sur les activités didactiques réalisées par les professeurs. L'importance que connaît le processus éducationnel dans la société contemporaine implique nécessairement un travail appuyé sur des certitudes scientifiques et non sur des suppositions ou des observations superficielles. L'efficience de l'acte didactique est donnée aussi par la confiance du praticien dans le dispositif théorique proposé par le chercheur.

On sait que chaque théorie suppose plusieurs niveaux dont les fonctions sont distinctes : explicative, descriptive, normative, constructive, actionnelle. Si aux niveaux descriptif et explicatif incombe une sorte de neutralité, le niveau normatif implique les valeurs, les attitudes, les désirs, les idéologies etc. La théorie elle-même est une construction abstraite, mais qui suppose une gamme élargie entre des plans „concrets" et „abstraits". Le „concret" d'une théorie est plus proche de la réalité étudiée tandis que l'„abstrait" d'une théorie en est plus éloigné mais a une force explicative puissante, s'il intègre les données concrètes. Ainsi, nous pouvons constater des vrais antinomies méthodologiques de la théorie : quand la théorie est plus concrète, qu'elle s'adapte à des réalités partielles, elle perd sa force explicative ; quand elle tend vers l'universel, elle peut perdre de vue les réalités particulières. Il faut donc trouver une articulation optimale entre les différents niveaux de la théorie et exploiter la dynamique constitutive de l'édifice théorique.

Chaque théorie pédagogique jette une lumière sur le phénomène éducationnel et doit, par conséquent, être prise comme telle en considération. La question n'est pas de dire laquelle des théories pédagogiques est la meilleure, mais comment combiner, articuler etmettre en valeur les thèses avancées par plusieurs théories pour perfectionner la pratique éducative. Même s'il existe une compétition entre les théories et une tentation non avouée de généraliser chacune d'elles, le professeur devra bien réfléchir lorsqu'il se trouvera devant une option. Néanmoins, quelques critères généraux peuvent être retenus :

- la corrélation de la théorie pédagogique avec les idéaux et les valeurs constantes de l'humanité ainsi qu'avec les valeurs spécifiques, communautaires, de la population à laquelle on l'applique ;
- l'ouverture et la souplesse optimale des normes formulées par la théorie compte tenu des aspirations des individus que de certains commandements communautaires et sociaux ;

- la qualité de la structure et la congruence logique de la théorie explicative ;
- la qualité des fondements et des prémisses philosophiques éthiques, psychologiques, logiques ;
- l'efficience pratique de la théorie, par l'analyse des conséquences de son application dans les situations concernées (on remarquera qu'il est risqué pour le professeur d'expérimenter tout seul une théorie tout à fait nouvelle) ainsi que par le suivi attentif des évolutions dans le cas où le professeur applique une certaine théorie ;
- la capacité de la théorie pédagogique à accepter l'alternative et les changements de perspective et à effectuer des changements, en termes d'explication et de processus, en accord avec les modifications intervenues.

Remarquons aussi le fait que la pédagogie interculturelle, au niveau théorique, présente des aspects pratiques, qui vont avoir des effets concrets. Par rapport aux autres sciences socio-humaines, la science de l'éducation est plus „proche" de la réalité, elle suit et accompagne plus attentivement ses desiderata. Le discours pédagogique est à la fois un discours pratique, parce que, une fois formulées, les exigences, les normes, prétendent revêtir une forme concrète. On peut éduquer, donc transformer, de façon directe par la „simple" émission d'une idée, d'exigences, d'hypothèses pédagogiques. La réalité peut être transformée par des thèses, des idées, des propositions et des mots. Le Ontos est précédé par le Logos. La théorie a une puissante force prédictive, en ce sens qu'elle fonctionne comme un dispositif d'implémentation, de mise en œuvre d'une nouvelle réalité. Elle présente également des dimensions idéologiques, politiques, éthiques, psychologiques dont le rôle dans l'éducation est déjà connu. Les théories ne sont donc pas innocentes ; elles sont non seulement des instruments explicatifs, mais aussi des dispositifs dont le but est de changer les réalités, et qui prédéterminent les nouvelles réalités. Ce ont des forces prédictives.

Quant au plan de l'articulation de la théorie pédagogique sur l'éducation interculturelle, nous proposons les exigences épistémologiques suivantes :

- une adéquation plus fidèle entre la construction théorique et la spécificité de l'objet de la recherche ;
- la purification de la théorie pédagogique des „ismes" tels le sociologisme, le psychologisme, l'idéologisme ;
- la consistance et pertinence explicatives : on évitera les antinomies dans le discours pédagogique et les slogans pédagogiques dangereux tels que „la démocratisation de l'enseignement", „l'éducation pour tous", „l'égalisation des chances", etc.) ;
- la nécessité d'employer des méthodes et des techniques explicatives appropriées à la complexité de l'objet de la recherche ;
- le recours conscient à l'interdisciplinarité et à la transdisciplinarité méthodologiques, en alliant la souplesse de la méthodologie avec la finesse du discours explicatif ;
- l'accord permanent entre la théorie et la réalité, car souvent, en se laissant séduire par le mirage de la beauté et de la régularité de l'édifice, on perd de vue le fait que la théorie doit servir à quelque chose ;
- la description du phénomène éducatif dans une perspective évolutive, prospective ;
- la prise en considération des résonances (au niveau de la théorie et de l'application) immédiates et futures de la théorie pédagogique (aucune théorie n'est innocente) ;

- l'efficacité pratique de la théorie par rapport aux finalités de l'éducation différenciée ;
- l'intégration de la théorie pédagogique dans une perspective expressément pragmatique et praxéologique qui soit assumée par le théoricien aussi bien que par le praticien-enseignant ;
- la capacité de la théorie à devenir opérationnellement appropriée à des réalités multiples ;
- l'utilisation d'un appareil conceptuel adéquat, constitué avec le temps dans la discipline et qui s'est avéré pertinent – ce qui ne veut nullement dire abdiquer le langage scientifique ;
- l'articulation des fonctions de la théorie, de sorte qu'on aboutisse à une continuité, à un rapport complémentaire entre l'explicatif, le normatif, le constructif. La prééminence d'une certaine fonction de la théorie pédagogique ne sera justifiée que dans la mesure ou c'est la réalité qui l'impose.

Les deux plans de l'interrogation philosophique se manifesteront simultanément et non unilatéralement. La perspective axiologique donne satisfaction au „bien" et la perspective épistémologique favorise l'accès à la „vérité". Dans l'interaction culturelle, ces deux valeurs doivent être prises en compte.

***

Avant la Révolution anti-communiste de 1989, la politique communiste et l'idéologie marxiste-léniniste ont couvert et dissimulé les problèmes ethnique et religieux dans le but de minimiser ou de persécuter les identités de toutes sortes. L'ethnocentrisme et la perspective auto-contemplative devenaient une politique nationale et le délire narcissique satisfait de lui-même manifestait ses limites. Tout était imprégné de l'idéologie totalitaire, y compris les solutions aux problèmes des rapports ethniques, culturels, linguistiques et religieux. La perspective ethnocentrique et auto-contemplative s'est manifestée aussi au niveau de la culture. Même les intellectuels les plus remarquables, prudents et évitant de déranger les cercles politiques, se lançaient eux-mêmes dans un genre d'archéologie culturelle nationaliste, recherchant d'une manière obsessionnelle la culture roumaine ou plaidant pour elle. L'histoire enseignée dans les écoles, présentant les réalités historiques d'une façon triomphale, était caricaturale : les Roumains étaient toujours victorieux dans les batailles, tandis que les autres (les Turcs, Tartares, Russes, Habsbourg, Allemands, Hongrois) étaient les méchants, les naïfs, les battus. Une représentation fausse des autres était inculquée méthodiquement par l'instruction, et les productions artistiques concouraient par surdimensionnement culturel à la déformation de la réalité. Quant aux minorités, elles n'étaient représentées au niveau gouvernemental que d'une manière symbolique et démagogique.

Malgré les tendances officielles de massification et de répression de la diversité culturelle, une tendance puissante s'est manifestée d'une façon secrète, clandestine, bien dissimulée par chaque représentant de minorité spirituelle. Pendant le régime communiste s'est développé en effet un double discours : l'un officiel, explicite, déclaratif, l'autre privé, implicite, dissimulé, même si la politique du parti était de niveler, d'anéantir les traits personnels en contrôlant l'individu. Du point de vue formel, les mots d'ordre étaient la massification, l'homogénéisation, la disparition des traits particuliers ; il

s'agissait de fondre la pensée dans une forme unique. On pouvait le remarquer au niveau des discours et de la langue commune, pleins d'ambivalences, d'expressions polysémiques, de mots à double-sens, l'un „permis", l'autre „subversif". Les Roumains développaient une habileté spéciale de dissimulation et un talent pour ne dire la vérité qu'à demi-mot, indirectement. Ce qui ne pouvait pas être dit au moyen du discours politique était dit au moyen de la poésie et de la fiction. Les artistes étaient les plus ardents combattants anticommunistes de même que les représentants les plus redoutés de la société civile. Nous devons reconnaître que cette manifestation n'était pas très productive, mais c'était alors presque la seule possible.

Après la Révolution anticommuniste de 1989, la transition du totalitarisme à la société démocratique a déterminé une crise causée par l'anéantissement du Régulateur Global (le Parti-Etat) et de l'appareil répressif, par la disparition de l'Etat omnipotent. On assiste aujourd'hui à la coexistence paradoxale, pour un certain temps, des anciennes et des nouvelles structures, des structures socialistes et des formes capitalistes d'ajustement social. Il est naturel que ces paradoxes concernent aussi les problèmes des minorités et des différences ethniques.

Depuis la chute du communisme, une explosion presque incontrôlable de différences et de discours contradictoires a lieu. Les minorités de toutes sortes luttent ouvertement pour leurs droits. Nous voudrions mettre en évidence certains phénomènes de crise et symptômes qui ont conduit à l'émergence de toutes sortes de différences.

1. Le symptôme de la difficile redécouverte de l'identité réelle

Le réveil à une nouvelle réalité et le changement de cadre de référence provoquent un phénomène de confusion identitaire, d'acceptation difficile des déficiences et des limitations personnelles dans le processus de relation aux autres. La tendance à penser l'homogénéité, à mimer l'identité, a diminué, chez les populations concernées, le sens de l'acceptation des individus de cultures différentes. Beaucoup de gens se sentent eux-mêmes coupables de leur propre passé ou de leur attitude de soutien ouvert au vieux régime communiste. La difficulté de trouver sa vraie identité est visible dans les exemples de comportement suivants :

- la dissimulation ou le rejet de l'identité compromise, dissimulation face aux autres et à soi-même ; la création artificielle d'une nouvelle identité, plus pure, mais fausse ;
- l'occultation des valeurs personnelles, auxquelles on a adhéré jusqu'à un certain moment ; le rejet même des vraies valeurs que l'on considère comme vieillies ; la création d'un vide axiologique (un manque de valeurs) qui influence le comportement et crée la confusion ;
- le rejet des valeurs mondiales et l'orientation exclusive vers des valeurs locales ou exagérées, nationalistes ;
- l'acceptation d'une identité changeante (différente d'un jour à l'autre) ; l'adoption d'un comportement opportuniste ;
- l'acceptation de valeurs inadéquates, d'une façon non critique, dérivant du désir de changer par tous les moyens ;

- l'apparition d'une surproduction de modèles existentiels et d'une abondance de systèmes d'évaluation, souvent opposés ou incompatibles ;
- la tendance à se renfermer sur soi, la crainte du débat, la retraite égocentrique et la chute dans l'individualisme.

2. Le symptôme de l'inertie, du raccrochage à une identité précédente

La nostalgie du passé caractérise encore beaucoup de nos concitoyens. Ils craignent le changement et adoptent une perception étroite de la réalité.

3. Le symptôme de l'identité exotique

Il se manifeste par un glissement vers une identité qui ne peut être réalisée que dans certaines parties du monde. Beaucoup de Roumains sont tentés de migrer vers d'autres espaces géographiques dont ils rêvent (l'Europe de l'Ouest ou les Etats-Unis) et où ils imaginent leur bonheur. C'est un réflexe du passé, où les gens se construisaient une image fausse ou magique de l'Ouest radicalement différent de la réalité communiste déprimante et morbide. Si cette forme presque illicite d'évasion était justifiée alors, aujourd'hui cette vision idyllique témoigne d'une irresponsabilité individuelle, d'une ignorance des problèmes de la société contemporaine, d'un manque d'instruction. Maintenant, ce sont les mass-media qui favorisent et entretiennent une représentation hyperbolique et idyllique du monde occidental.

4. Le symptôme de l'isolement et de la diversification exagérée des entités culturelles

La multiplication du nombre des groupes après 1989 peut être interprétée comme un signe d'immaturité ou de naïveté. La liberté a généré une multitude de divisions qui frise le ridicule (après 1989, il y avait en Roumanie plus de cent partis politiques). Par ailleurs, y a des groupes culturels qui luttent pour les mêmes droits mais qui ne communiquent pas les uns avec les autres. Cette déficience est causée par l'excès, l'agglomération, la redondance. Il en résulte un chaos, un paysage multiculturel juxtaposé, mais pas interculturel. La dimension *inter* est presque absente.

La diversité en Roumanie s'explique par les éléments suivants :

a) *Causes historiques*. Il est bien connu que la formation du peuple roumain est le résultat d'une synthèse entre la population de la Dacia et les Romains, un mélange qui a été réalisé après la victoire des armées romaines sur les natifs, par les conséquences des guerres de 101-102 et de 105-106 après J.C., et surtout après la retraite partielle des Romains en 271. Pendant le Moyen-Âge, par la suite des invasions des populations migrantes, d'autres populations telles que les Goths, les Tartares, les Coumans, les Slaves s'y sont ajoutées sporadiquement. Le fait est attesté non seulement par des vestiges archéologiques concrets, mais encore par des éléments culturels et linguistiques qui ont survécu jusqu'à nos jours. Au Moyen-Âge, comme les deux grandes provinces de

la Roumanie moderne, la Valachie (Ţara Românească) et la Moldavie (Moldova), dépendaient de l'Empire ottoman, les emprunts sur le plan culturel, comportemental et linguistique se sont imprégnés de plus en plus d'éléments orientaux. Toute cette influence byzantine, qui venait par le canal des religions et des politiques, a fait de la culture roumaine une synthèse presque unique entre l'Est et l'Ouest. En Transylvanie, la troisième grande province de la Roumanie moderne, par suite de son intégration pour des siècles dans l'Empire des Habsbourg, puis dans l'Empire austro-hongrois, des traces significatives de la culture spirituelle et matérielle d'origine occidentale ont été conservées. Cette région a une population hongroise massive (issue de la migration de ses ancêtres de l'Asie vers la plaine Panonique) qui a cohabité pour des siècles avec la population autochtone. Vit aussi là une population allemande (Schwab) descendante des Chevaliers Teutoniques amenés dans les Carpates au 14-ème siècle pour des raisons stratégiques et économiques. L'année 1918 marque la Grande Union entre la Transylvanie et les principautés roumaines à la suite de la Paix de Trianon.

On peut donc parler d'une diversité constitutive caractérisant le territoire placé entre les Carpates, le Danube et la Mer Noire ; d'une multiplicité ethnique, culturelle et linguistique qui peut être expliquée par les interactions, au cours des siècles, issues des migrations des populations ou des dépendances de toutes sortes qui imposaient l'adoption de valeurs culturelles différentes de celles des natifs. Mais ces populations ont aussi un point commun évident : le substrat linguistique et culturel latin, qui a pénétré en Roumanie tous les aspects spirituels de la vie et qui peut devenir le point de départ d'un dialogue interculturel substantiel, à l'échelle européenne.

b) *Causes géographiques*. Du point de vue géographique, les échanges culturels sont évidents aux abords des frontières actuelles de la Roumanie. Par exemple, dans le nord, il y a des individus ou des communautés compactes représentants ou porteurs des cultures de la population des pays plus ou moins voisins tels que l'Ukraine, la République Tchèque ou la Pologne. A l'est, on peut trouver des Tartares, des communautés russes, grecques ou turques. Au sud, il y a des groupes de Serbes, de Bulgares ou d'Albanais. A l'ouest, de nombreux endroits sont habités par des gens d'origine hongroise. L'existence d'une diversité d'ethnies peut être expliquée non seulement par la proximité géographique, mais encore par la migration des populations à des distances considérables pendant diverses périodes historiques, pour des raisons économiques, historiques, religieuses ou militaires (dans le cas des Schwab, des Juifs, des Gitans, des Arméniens, des Grecs, etc.). Aujourd'hui, les franchissements fréquents de frontière peuvent être enregistrés surtout dans l'est (où beaucoup des gens de la République de la Moldavie viennent souvent en Roumanie) et à l'ouest (où il y a de fortes liaisons avec la population de Hongrie).

c) *Causes culturelles et spirituelles*. La culture de la population majoritaire ainsi que de divers groupes de minorités est une culture judéo-chrétienne, bien intégrée dans l'espace symbolique de l'Europe. Le substrat linguistique est le latin (la structure grammaticale de la langue, la plus grande partie du vocabulaire en sont issus), mais il contient aussi de nombreux éléments qui ont été assimilés au cours du temps. Quoique la langue et la culture roumaines soient pour l'essentiel d'origine latine, elles contiennent aussi des éléments hétérogènes qui permettent l'assimilation d'éléments étrangers à

l'esprit latin. L'„impureté" du latin n'est pas un handicap, mais une richesse potentielle qui peut faciliter la compréhension des autres et un dialogue productif sur des sujets culturels nouveaux ou différents. Le mélange original d'éléments venant de l'est et de l'ouest permet aux Roumains d'assimiler des éléments culturels contrastants qui n'interfèrent guère autrement. L'hétérogénéité fondamentale détermine un niveau puissant d'assimilation assez créative et ce mélange constitue une base pour l'enrichissement fructueux de la langue et de la culture. L'hétérogénéité est riche en potentialités.

d) *Causes politiques, économiques et sociales*. Après la chute du communisme, la transition d'une société artificielle et nivelée vers une société démocratique et libérale a fait sortir à la surface une multitude de styles de comportement, de mentalités tout à fait différentes qui avaient été „cachées" artificiellement pendant des décennies. A présent, la diversité socio-économique est acceptée et gérée avec difficulté par la plus grande partie de la population. Les mythes d'égalité économique, qui avaient leur racines idéologiques dans le marxisme-léninisme (la distribution selon les besoins des individus plutôt que selon leurs mérites personnels) persistent encore dans les esprits de beaucoup de Roumains. Cependant, l'apparition des décalages et des différences humaines nous porte à conclure qu'une préparation préliminaire à l'acceptation optimale des différences entre les gens est très nécessaire.

Dans le cas du système éducatif roumain, l'approche interculturelle devrait générer des réflexions sur une série d'aspects tels que :

- la nécessité d'établir un système institutionnel d'instruction qui soit plus flexible et qui permette l'autonomie des structures fondamentales. L'assurance d'une autonomie et d'une décentralisation des activités éducatives au niveau de l'école soutient et facilite l'expression des différences culturelles ;
- la capacité du système d'enseignement à empêcher la „ghettoïsation" et les phénomènes culturels de ségrégation, mais aussi la possibilité d'assurer l'instruction des communautés de minorités dans leurs langues maternelles. Dans les situations où deux groupes ethniques coexistent, il serait plus profitable de leur offrir l'instruction dans une perspective culturelle double, selon un régime de réciprocité ; il est tout à fait naturel que l'école doive devenir un espace de réciprocité, de rencontre et d'échange.
- la nécessité d'établir une série d'objectifs éducatifs orientés vers l'acquisition d'une autonomie spirituelle, d'une auto-instruction et d'une auto-éducation. Les attitudes et les aptitudes d'adaptation individuelle aux phénomènes culturels diversifiés devraient être cultivées constamment ;
- l'exigence de réviser les disciplines à enseigner et les programmes, pour y inclure quelques directions interculturelles concernant des disciplines comme que l'histoire, la géographie, la littérature, les arts et les sciences. Des notions relatives à la diversité des cultures et à l'unité de l'humanité devraient être introduites dans les curricula de l'école ; il est aussi nécessaire de réévaluer toutes les particularités significatives qui peuvent générer une approche multiculturelle ; un équilibre optimal devrait être conservé entre les éléments porteurs de généralités et les éléments culturels nationaux, partiels ; il faudrait se débarrasser des cours uniformes employés dans le système éducatif entier ;

- l'introduction d'une grande variété de méthodes et de stratégies didactiques plus flexibles et compatibles avec l'orientation interculturelle. Ces exigences devraient être mises en pratique par des professeurs du secondaire et du primaire, parce qu'ils sont mieux que d'autres familiarisés avec la communauté de l'école et les possibilités et limites des élèves.

ŞTIINŢELE EDUCAŢIEI
Structuri, conţinuturi, tehnici

Constantin Cucoş (coord.) – *Psihopedagogie pentru examenele de definitivare şi grade didactice. Curs elaborat în tehnologia învăţământului deschis la distanţă*

Pierre Dasen, Christiane Perregaux, Micheline Rey – *Educaţia interculturală. Experienţe, politici, strategii*

Emil Păun – *Şcoala. O abordare sociopedagogică*

Constantin Cucoş – *Educaţia religioasă. Repere teoretice şi metodice*

Mihaela Şt. Rădulescu – *Pedagogia Freinet. Un demers inovator*

Elena Joiţa – *Pedagogia – ştiinţa integrativă a educaţiei*

Mihai Stanciu – *Reforma conţinuturilor învăţământului. Cadru metodologic*

Gabriela Băncilă, Gheorghe Zamfir – *Algoritmul succesului. Repere actuale în învăţământul preuniversitar*

Dorina Sălăvăstru – *Didactica psihologiei. Perspective teoretice şi metodice*

Romiţă B. Iucu – *Managementul şi gestiunea clasei de elevi. Fundamente teoretico-metodologice*

Cristina Neamţu, Alois Gherguţ – *Psihopedagogie specială. Ghid practic pentru învăţământul deschis la distanţă*

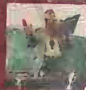
Stela Iancu – *Psihologia şcolarului. De ce merg unii elevi „încruntaţi" la şcoală*

Constantin Cucoş – *Educaţia. Dimensiuni culturale şi interculturale*

Bun de tipar : aprilie 2000. Apărut : 2000
Editura Polirom, B-dul Copou nr. 4, P.O. Box 266,
6600, Iaşi • Tel. & Fax (032) 214.100 ; (032) 214.111 ;
(032) 217.440 (difuzare) ; E-mail : polirom@mail.dntis.ro
Bucureşti, B-dul I.C. Brătianu nr. 6, et. 7 ;
Tel. : (01)313.89.78, E-mail : polirom@dnt.ro

Tiparul executat la S.C. Polirom Co. S.A. 6600 Iaşi,
Calea Chişinăului nr. 32

Tel. (032) 230323 ; Fax (032) 230485



Științele educației

Structuri, conținuturi, tehnici

Constantin Cucoș

EDUCAȚIA

Dimensiuni culturale și interculturale

Educația interculturală are ca obiectiv pregătirea tinerilor pentru a percepe, a accepta, a respecta și a experimenta alteritatea, în vederea facilitării întâlnirii cu „celălalt".

Pentru aceasta, însuși procesul educațional trebuie să se desfășoare într-un mediu intercultural, prin punerea față în față a purtătorilor unor expresii culturale diferite. Alteritatea trebuie să devină o ocazie de consolidare a sentimentului viețuirii laolaltă, un stimulent al unei bine venite conlucrări. „Celălalt" este un prilej de descoperire și de conștientizare a realei identități. În căutarea celuilalt ne descoperim pe noi înșine, realizăm ceea ce suntem. Frumusețea vieții constă în miracolul ieșirii din sine, în proiectarea în „altul", în iubirea celui apropiat, ca și a celui îndepărtat.

- Preocupări contemporane privind valorile în școală
- Educația și cultura „postmodernă"
- Valoarea educațională. Determinare conceptuală și clasificare
- Întemeieri teoretico-metodologice ale pedagogiei interculturale
- Cultural și intercultural. Interacțiuni și metamorfoze posibile
- Dificultăți relaționale în perceperea stimulilor culturali diferiți
- Învățământul românesc în perspectiva educației interculturale



EDITURA POLIROM
ISBN 973-683-445-X